

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE MÚSICA

DISCURSOS ACADÊMICOS EM MÚSICA: CULTURA E PEDAGOGIA EM PRÁTICAS  
DE FORMAÇÃO SUPERIOR

EDUARDO LUEDY

Salvador-Ba  
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE MÚSICA

DISCURSOS ACADÊMICOS EM MÚSICA: CULTURA E PEDAGOGIA EM PRÁTICAS  
DE FORMAÇÃO SUPERIOR

EDUARDO LUEDY

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
música da Universidade Federal da Bahia como  
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em  
Música (área de concentração Educação Musical)

Orientador: Prof. Dr. Joel Barbosa

Salvador-Ba  
2009

Biblioteca da Escola de Música - UFBA

L948 Luedy, Eduardo.  
Discursos acadêmicos em música : cultura e pedagogia em práticas de formação superior  
/ Eduardo Luedy. - 2009.  
325f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Joel Luís da Silva Barbosa.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Prática de ensino. 3. Música - Cultura  
- aspectos sociais. I. Barbosa, Joel Luís da Silva. II. Universidade Federal da Bahia.  
Escola de Música. III. Título.

CDD - 780.7

**A Tese de Eduardo Frederico Luedy Marques foi aprovada**



**Joel Luis da Silva Barbosa  
Orientador**

  
Maurílio José Albino Rafael

**Maurílio José Albino Rafael**

  
Elizabeth Travassos Lins

**Elizabeth Travassos Lins**



**Roberto Sidnei Alves Macedo**



**Paulo Costa Lima**

**Salvador, 30 de janeiro 2009**

## Agradecimentos

Aos colegas da Área de Fundamentos da Educação do Departamento de Educação da UEFS, por me assegurarem o direito de me afastar das obrigações acadêmicas para poder finalizar este trabalho com maior tranquilidade. Agradeço especialmente aos colegas Zé Mário, Miguel Almir e Irlana Jane que assumiram algumas de minhas turmas de arte-educação de modo que meu afastamento não causasse prejuízos à instituição.

Mas, também da Uefs, agradeço a Antonia Silva, diretora do Departamento de Educação que me apoiou em todos os momentos em que precisei de aconselhamento e orientação administrativa. A Ana Magda Carvalho, minha amiga antropóloga, que me ajudou a pensar certas questões relativas à diversidade cultural e às culturas indígenas. A Livia Vieira, secretária e amiga de todas as horas. E, especialmente, a Wilson de Jesus, que leu comigo boa parte dos manuscritos e teceu críticas e comentários encorajadores e enriquecedores.

Aos colegas e amigos de pós-graduação da EMUS-UFBA: especialmente a Maurílio Rafael e Cássia Virgínia, que sempre acreditaram que tudo isto seria possível – tanto fizeram que passei a acreditar também. A Flávia Candusso, Marcelino Moreno e Ana Margarida pelo companheirismo; a Ângelo Castro e Luciano Caroso, amigos-irmãos, pelo apoio mesmo a distância; a Ricardo Pamfílio, por me lembrar sempre da importância dos rituais de passagem, principalmente quando passamos por eles. Meu agradecimento especial a Agostinho, que com sua sagacidade muito me inspirou. A Maísa Santos, nossa secretária solidária do PPGMUS.

Mas também da EMUS-UFBA, Manuel Veiga, Alda e Jmary Oliveira, Fernando Cerqueira, Cristina Tourinho, Agnaldo Ribeiro, Maria da Graça Santos, Paulo Costa Lima, Ângela Luhning: mestres e mestras, para sempre, professores que contribuíram decisiva e profundamente para eu ser musicalmente quem sou.

A Joel Barbosa, pela amizade e orientação tranqüila – o que, no momento certo, permitiu que tudo isso pudesse ocorrer. A Diana Santiago e Ricardo Bordini que, na condição de coordenadores do PPGMUS da UFBA, cada um a seu tempo, foram compreensivos e pacientes com meus descaminhos acadêmicos. Ao professor Lucas Robatto pelo longo depoimento esclarecedor acerca dos meandros e dos impactos institucionais e acadêmicos implicados na criação do curso de música popular.

Aos meus entrevistados, sujeitos deste estudo, pela generosidade em compartilhar comigo seus anseios, suas angústias, suas críticas.

A Anna Amélia e a Elenita Pinheiro, minhas amigas deleuzianas – pela atenção com que sempre me escutaram, pelas leituras e comentários enriquecedores que fizeram de partes deste trabalho. A Paquito, porque gostamos dos Beatles e de George Harrison – *all things must pass!*

A Alexandre Castro e Jô, que ficaram na torcida por mim. A Lia Mara, pelo carinho e apoio de sempre, mas também por me ensinar a importância de escutar o outro. A meus pais, Luiz Gonzaga Marques e Anísia Luedy, por tudo.

A minha companheira inseparável Shirleyne, por todo apoio e pela paciência com que me aturou nos momentos em que estive absorto pelo trabalho e em tantos outros em que estive intratável! A Guga e Gabi por compreenderem, ainda que de modo relutante, as horas intermináveis sem brincadeiras.

## Resumo

O presente trabalho busca investigar o discurso acadêmico em música como uma instância cultural-pedagógica que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música e cultura, quanto contribui para reificá-lo. É tomado, pois, como um discurso qualificado, que versa, em última análise, acerca do que deve valer como cultura e, conseqüentemente, do que se tem como legítimo de ser ensinado e de constar como conhecimento curricular.

O discurso acadêmico em música, enquanto objeto de estudo, é dividido aqui a partir de dois pressupostos básicos e inter-relacionados: o de que este discurso tanto reflete quanto age sobre sistemas culturais e seus significados; mas, também, o de que estes significados se vêem confrontados com as recentes questões e demandas sociais, políticas e educacionais postas pelo advento da noção de multiculturalismo – compreendido tanto como um corpo teórico, quanto decorrente do reconhecimento da diversidade cultural, um fenômeno claramente identificável nas sociedades ocidentais contemporâneas – que configuram o contexto social mais amplo no qual o discurso acadêmico em música se insere mais contemporaneamente.

Este discurso, apesar de se encontrar manifestado em diversas instâncias textuais, tais como artigos científicos, propostas pedagógicas, textos curriculares, documentos institucionais e debates educacionais em música de toda ordem, encontra-se dividido aqui, primordialmente, a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior falam acerca de cultura, educação e currículo.

Referenciais teóricos importantes para a problematização do discurso acadêmico em música advêm dos Estudos Culturais (Hall 1997; 2003) e do multiculturalismo crítico (Canen 2005; Moreira 2001; Costa 2003; McLaren 1997) que, sob o impacto das teorizações pós-modernas e pós-estruturalistas, animadas sobretudo pela

chamada “virada lingüística”, enfatizam, de um lado, o papel da linguagem e do discurso na constituição do social e, de outro, a noção de cultura como uma prática de significação e local privilegiado das políticas de representação.

Ao lado de tais contribuições teóricas, há também a noção de pedagogia crítica, tal como desenvolvida por autores como Giroux (1997; 1999) e McLaren (2000), que tomam as práticas pedagógicas como instâncias eminentemente culturais, implicadas em mecanismos de regulação moral e social. Ambos os autores buscam explicitar criticamente os limites auto-impostos pelos discursos pedagógicos dominantes, que compreendem e reificam a cultura a partir de noções conservadoras de conhecimento e/ou definem a pedagogia em termos instrumentais.

O discurso acadêmico em música é, pois, localizado nesta compreensão de textualidade articulada a formas dominantes de representação, evidentes, por exemplo, na seleção de conteúdos, na maneira de hierarquizar campos de saber, no estabelecimento de critérios de admissão para exames vestibulares; mas, principalmente, na maneira de afirmar o que conta como conhecimento legítimo em música.

A partir de tais considerações, as seguintes questões norteiam o trabalho de investigação: como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares?; Que respostas têm dado ao desafio de encarar a condição multicultural de nossa sociedade?; Que concepções de cultura e conhecimento se depreendem dos discursos acadêmicos em música? Mas, principalmente: De que modo tais concepções estruturam/condicionam práticas pedagógicas e curriculares em música?

Assim, três professores e duas professoras de uma instituição de ensino superior de música – a Escola de Música da UFBA – foram tomados como sujeitos da presente investigação, compondo um determinado grupo representativo das seguintes sub-



áreas de conhecimento a que cada um pertencia: educação musical; práticas interpretativas; musicologia; etnomusicologia; composição e análise. Estes sujeitos foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, a partir de um roteiro semi-estruturado, no qual se buscou discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura, tendo-se como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo “Pontos de partida” situa o referencial teórico adotado e o contexto social e educacional mais amplo em que a problemática deste estudo se insere – o advento da noção de diversidade cultural e as estratégias adotadas para se buscar responder institucionalmente ao reconhecimento desta diversidade como uma condição mesma das sociedades ocidentais contemporâneas.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para a escolha do grupo de professores que vieram a compor uma amostra, de certo modo representativa, daquilo que, neste trabalho, é tomado como o discurso acadêmico em música. Busca-se, também, justificar a opção por um estudo de natureza qualitativa e de cariz etnográfico, que toma as entrevistas intensivas como principal instrumento de investigação, bem como discorrer acerca das possibilidades heurísticas daí advindas.

Os dados analisados se encontram representados ao longo do terceiro capítulo, no qual as respostas obtidas em cada entrevista são discutidas separadamente em sub-capítulos.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais e as recomendações para estudos futuros. Nesta parte, ressalta-se que, apesar da heterogeneidade discursiva encontrada, uma parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos decorre de uma concepção cultural tradicional-conservadora de cariz modernista que, legitimada pela via dos dispositivos institucionais-acadêmicos, ainda assume proeminência por entre o

discurso acadêmico em música. Depreendem-se, no entanto, dos atos de fala dos sujeitos, criticidades e comprometimento para com as questões educacionais, culturais e sociais que lhes assomam. Estas são tomadas enquanto possibilidades dialógicas que, na perspectiva teórica adotada, podem contribuir para o enriquecimento e aprofundamento dos debates acerca de uma formação em música atenta à necessidade de se atentar para diversidade cultural e de se problematizar a diferença.

## **Abstract**

The present work seeks to investigate the academic discourse in music as a cultural-pedagogic instance that reflects a certain regime of truths on education, music and culture, as it contributes to reify notions of culture and education. It is taken, therefore, as a qualified speech concerning what should be worth as culture and, consequently, what should be legitimate of being taught as curricular musical knowledge.

The academic discourse in music, as an object of study, is depicted here from two basic and interrelated aspects: this discourse reflects and, at the same time, acts upon cultural systems and their meanings; but, also, these meanings are confronted with the recent matters and social, politics and education demands put by the emergence of the multiculturalism – understood as much as a theoretical body, as due to the recognition of the cultural diversity, a phenomenon clearly identifiable in the contemporary western societies. Something that configures the wider social context in which the academic discourse in music interferes nowadays.

This academic discourse, manifested in several textual instances, such as scientific papers, pedagogical proposals, curricula, institutional documents and education debates in music of every order, is depicted here from the illocutory acts of teachers of a certain higher education institution – the School of Music of UFBA – concerning culture, education and curriculum.

Important theoretical references for the problematization of the academic discourse in music came from the so called Cultural Studies (Hall 1997; 2003) and of the critical multiculturalism (Canen 2005; Moreira 2001; Costa 2003; McLaren 1997) that, under the impact of the post-modern and post-structuralism theories, emphasizes the crucial paper of the language in the constitution of the social and the notion of culture as a significance practice and privileged place of the politics of representation.

Along such theoretical contributions, there is also the notion of critical pedagogy (Giroux 1997; 1999; and McLaren 2000), that takes the pedagogic practices eminently as cultural instances, implicated in mechanisms of moral and social regulation. Both authors seek for critically uncover the limits of the dominant discourses in education that reify conservative notions of culture and knowledge and that define pedagogy in instrumental terms.

The academic discourse in music is, therefore, located in this understanding of the notion of textuality as it encounters itself articulated in dominant forms of representation, evident, for instance, in the selection of musical contents, and in the establishment of admission criteria for entrance exams to university. All of this affirming what counts as legitimate knowledge in music.

From such considerations about textuality and discourse, the following questions orientated the investigation work: how music teachers deal with the emergency of the notion of cultural diversity in their pedagogic and curricular practices?; What answers have they given to the challenge of facing the condition multicultural of our society? Which concepts of culture and knowledge can be depicted from the academic discourses in music? And, above all: How those conceptions structure and determine the pedagogical and curricula practices in music education?

To answer those questions above, five teachers from an institution of higher education in music – the School of Music of UFBA – were taken as subject of the present investigation, composing a certain representative group of the following knowledge sub-areas in music: music education; interpretative practices; musicology; ethnomusicology; composition and analysis. These subjects were interviewed concerning their pedagogic and curricula practices trying to discuss their thoughts concerning education, curriculum and culture.

The present work is structured in the following way: the first chapter “Starting points” presents the theoretical references and the social and education wider context in which the problem of this study interferes – the emergency of the notion of cultural diversity, understood as a condition of the contemporary western societies, but also as the strategies developed to deal with it.

The second chapter deals with the methodological procedures concerning the choice of the teachers’ group that came to compose a sample, in a representative way of that that, in this work, is taken as the academic discourse in music. This chapter also seeks to justify the option for a qualitative study that takes the interviews as main investigation instrument.

The analyzed data are presented along the third chapter, in which the answers obtained in each interview are discussed separately in sub-chapters.

Finally, the last chapter brings the final considerations and the recommendations for future studies. In this part, it is stood out that, in spite of the found discursive heterogeneity, a significant part of the statements evoked by the subjects elapses a conservative and modern conception of culture that is legitimated by the institutional and academics devices. That is something that still assumes prominence amongst the academic discourses in music. However, in the ilocutory acts of the subjects we can find criticism and compromising to education, cultural, and social matters that face them. These can be considered as dialogical possibilities that, in the theoretical perspective adopted here, can contribute to the enrichment of the debates concerning the education in music in the wider context of cultural diversity.

## **Siglas utilizadas**

BI: Bacharelado Interdisciplinar.

EMUS-UFBA: Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

IES: Instituições de Ensino Superior.

LEM: Literatura e estruturação musical. Disciplina nuclear do currículo da Escola de Música da UFBA que trata dos princípios de estruturação horizontal e vertical das alturas musicais, bem como da organização formal das músicas de tradição européia ocidental.

PROLICEN: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (também conhecido como Pró-Licenciatura). É um programa desenvolvido pelo MEC para professores em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a habilitação legal (licenciatura), exigida para o exercício da função.

REUNI: De acordo com o site do MEC, é o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Tal programa visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior, apresentando-se como uma das ações previstas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007.

UAB: Universidade Aberta do Brasil.

UCSAL: Universidade Católica do Salvador. A qual, ao lado da UFBA possui também um curso superior em música.

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana.

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iv</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>vii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>xi</b>
<b>Siglas utilizadas</b> .....	<b>xiv</b>
<b>À guisa de introdução</b> .....	<b>17</b>
<b>Pontos de partida</b> .....	<b>26</b>
Situando o problema .....	29
Currículo, discurso e subjetividade.....	33
O discurso acadêmico como objeto de estudo .....	34
O discurso como uma prática.....	36
<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>40</b>
Justificando a amostra.....	40
A quantidade como questão .....	41
A amostra.....	43
Situando os professores.....	44
A entrevista e seu processo de construção .....	46
Roteiro de entrevista .....	47
As implicações da Lei 11.645 .....	49
Desafiando a lógica dominante .....	50
Processos seletivos: o vestibular e a noção de conhecimento em música .....	51
As declarações do professor Natalino Dantas .....	52
Representando os dados.....	53
<b>Callado</b> .....	<b>54</b>
Questões de diversidade: a Lei 11.645 .....	54
Desafiando a lógica dominante? O currículo como política cultural-identitária .....	56
Usos do etnocentrismo .....	58
A diversidade subsumida à cultura dominante .....	59
Ações afirmativas .....	61
Agenda conservadora: o papel dos cursos superiores .....	65
Vestibular, cânon e hierarquização de saberes.....	68
A política de seleção: questões de acesso e déficit cultural .....	72
O caso do Babalorixá.....	74
O caso Armandinho .....	75
O caso do curso de canto: aceitar o <i>status quo</i> institucional? .....	80
Currículo, formação, saberes .....	83
Sexualidade .....	84
<b>Cecília</b> .....	<b>87</b>
Questões de formação .....	87
Cariz conservador-etnocêntrico .....	89

Questões de diversidade: a Lei 11.645 .....	94
Desafiando a lógica dominante? Identidades, autoridade e cânone.....	98
Conhecimento acadêmico: saberes e identidades sociais .....	103
O caso Natalino.....	109
O caso Armandinho e o conhecimento em música .....	112
Analfabetos musicais .....	115
Alfabetização e letramento .....	117
<b>Heitor .....</b>	<b>121</b>
Pedagogia e educação superior .....	122
Da dicotomia popular-erudito à ilegitimidade do estudo da música popular.....	123
Entre o universalismo e o relativismo cultural: a Lei 11.645 .....	129
“Existe uma cultura dominada?”: ações afirmativas, mérito e cânon curricular-acadêmico .....	134
Desafiando a lógica dominante: o discurso da teoria como política cultural.....	138
<b>Fanny .....</b>	<b>141</b>
Desafiando a lógica dominante.....	141
Questões de diversidade: a lei 11.645.....	145
O perfil do alunado: a esfera popular, o mercado e a formação acadêmica.....	146
Fanny tergiversa? A diversidade cultural como diferença.....	150
A problemática definição do conhecimento em música .....	153
<b>Benedito .....</b>	<b>157</b>
Situando o “popular” .....	158
Um curso de música popular: tensões e desafios.....	162
Formalismo intra-estético: o ponto de vista “estritamente” musical .....	170
“Qualquer música é interessante de se olhar!” .....	173
Desafiando a lógica dominante: música lésbica e gay.....	174
<b>Considerações finais .....</b>	<b>179</b>
Heterogeneidade e dispersão dos sujeitos.....	183
Questões para estudos futuros.....	186
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>190</b>
<b>Anexos: as entrevistas .....</b>	<b>196</b>
Heitor, em 23/04/08 .....	196
Fanny, em 13/05/08 .....	212
Cecília, em 02/06/08.....	233
Benedito, 16/06/08.....	265
Callado, em 17/06/08.....	282



## **À guisa de introdução**

Gostaria de iniciar este trabalho situando-me, eu mesmo, no contexto mais amplo de considerações acerca de música, cultura e educação. Este é um trabalho, afinal de contas, cuja motivação central decorre de inquietações bastante pessoais acerca dos processos envolvidos em práticas formativas de uma educação musical institucionalizada.

Se partirmos do pressuposto de que toda empresa educativa encontra-se, sempre e inescapavelmente, animada por intencionalidades subjetivantes – no sentido de que, através de todo ato educativo, seja ele formal ou não-formal, escolar ou não-escolar, buscamos influenciar, preparar, incentivar, enfim, moldar determinadas atitudes, comportamentos e pré-disposições através das quais a estrutura social mais ampla possa, assim, se sustentar –, então, não deveríamos desvincular nossas experiências, no interior das diversas instituições sociais e culturais que buscam nos educar, das dimensões mais subjetivas, divisadas por nossos anseios, desejos e valores, tal como se manifestam nas itinerâncias, dúvidas, incertezas, nos tropeços e acertos de nossas trajetórias formativas.

Por isso, creio que valha a pena começar aqui pelo início de minhas inquietações acadêmicas. Para tanto, tomarei certas reminiscências acerca de meu envolvimento com práticas de educação musical. Para além de um possível interesse acerca dos fatos aqui narrados, no entanto, será o “eu” inscrito na maneira de compreendê-los e representá-los que, acredito, poderá ajudar aos leitores deste trabalho a situar a perspectiva de seu autor e a melhor compreender suas motivações críticas.

A lembrança que tenho de uma atividade musical mais sistemática remonta aos meus nove ou dez anos. Apesar de que, à época, não tivesse nada daquilo como “educação musical”. Lembro que havia uma professora de violão que dava aulas particulares em sua casa, no bairro dos Barris, em Salvador. Meu irmão mais velho e minha irmã mais nova freqüentavam suas aulas, o que nos levava, em meados da década de 1970, a conviver

cotidianamente com uma prática musical popular que era algo muito típico do cancioneiro da época.

Meus irmãos, uma vez por semana, após cada aula de violão, voltavam para casa, com as letras das canções aprendidas transcritas em seus cadernos. A cada aula, uma canção a mais em cada caderno, manuscrita em caneta azul, com o acompanhamento para o violão indicado em tinta vermelha, por cima da letra das canções. Ainda lembro do prazer que eu tinha ao presenciar meus irmãos, assim que chegavam em casa, começarem a cantar. A música saía pela boca e pelas mãos deles! Eu achava tudo aquilo fantástico e muito tocante – ali ocorriam talvez as minhas primeiras experiências estéticas, o sentir-se tocado pelas artes e pela música.

Daquele cancioneiro, a gente escutava desde “A praça” de Carlos Imperial, passando pela “banda” de Chico Buarque. Aliás, Chico era um sucesso: quando meu irmão aprendeu “João e Maria” (letra de Chico para a música de Sivuca, e sucesso na voz de Nara Leão, em 1977), a gente ficava em volta dele, escutando-o cantar aquela valsinha. Meu irmão só era superado por minha irmã quando ela cantava, também de Chico, “Noite dos mascarados”.

Na época, não nos dávamos conta de que o que vivíamos ali era um intenso aprendizado musical num determinado mundo de cultura – no caso, o mundo dividido pelo cancioneiro urbano da época. E isso era algo que ocorria de maneira muito próxima de nossa vida musical cotidiana, numa aprendizagem sistemática que era, apenas aparentemente, “informal” e descompromissada. Em verdade, havia formalidade naquele aprendizado, algo que se dava através da seleção de repertório da professora, mas também de seu rigor interpretativo (ao indicar com precisão, nos cadernos, o ritmo para cada acompanhamento e as harmonizações), através das audições que ela organizava para que

seus alunos e alunas (dentre eles/as, meu irmão e minha irmã) pudessem demonstrar para seus familiares e amigos o que aprendiam ao longo de um determinado período.

Posteriormente, já adulto, vim a perceber a importância de tudo aquilo, de como a formalidade daquela prática não prescindia do prazer que tínhamos ao nos envolver com ela. Pago aqui, pois, o meu tributo às aulas da professora Candinha, a professora do bairro dos Barris, que eu jamais conheci: as lições de violão que jamais tive e as canções ficaram marcadas na minha memória, indelevelmente.

Meu pai também tocava violão. Repertório mais antigo e mais violonístico, peças mais elaboradas que davam conta de uma só vez do acompanhamento e da melodia. Eu era criança, mas lembro que o que ele tocava me soava incrivelmente bonito e, pelo menos para mim, bastante complexo. Ele tocava “Abismo de Rosas” do repertório de Dilermando Reis, “Adelita” de Tarrega, e aquela que seria uma de minhas preferidas, com ele ao violão, os “Sons de carrilhões” de João Pernambuco.

Apesar de todas estas experiências, meu aprendizado informal ao violão se deu mesmo por conta do advento daquelas revistinhas que traziam canções populares de sucesso com as cifras para acompanhamento de violão. A mais conhecida e a mais bem editada era a Vigu – abreviação para violão e guitarra. Nós a comprávamos assim que ela saía nas bancas. Lá em casa, meu pai, minha irmã, meu irmão e, depois, eu, fazíamos uso dela. Logo após o período das aulas da Candinha, eram com as canções cifradas da Vigu que meus irmãos se atualizavam e que eu pude começar a me desenvolver solitariamente no instrumento.

Por volta dos meus 13 anos, em 1979, fui encaminhado ao Instituto de Música da Universidade Católica de Salvador. Lá, vim a descobrir que para se tocar o chamado “violão clássico”, a gente tinha que segurar o violão de maneira curiosa e um tanto esquisita: apoiávamos o violão numa perna e, com o auxílio de um pequeno apoio para o

pé esquerdo, elevávamos a mesma perna, de modo que o violão repousava sobre ela e ficava atravessado diagonalmente – o que nos conferia um aspecto muito solene. Éramos informados de que aquela era a maneira correta, o que significava dizer que se quiséssemos aprender o “violão clássico”, teríamos de segurá-lo daquela forma. Apesar de haver estranhado no início, achei que aquilo parecia muito sério e importante.

Havia também uma apostila para iniciantes que demonstrava como proceder para realizar as digitações da mão direita: pulsação com apoio, pulsação sem apoio; uso do polegar, maneiras de arpejar etc. Os primeiros exercícios eram todos feitos com as cordas soltas do violão. Nesta fase inicial, nenhuma música nos era ensinada. Nenhuma música, eu suponha então, nos seria permitido tocar antes de passarmos por este período preparatório. Apesar de tudo aquilo ter me parecido muito sério e sistematizado (ainda que pouco lúdico, comparativamente ao prazer que obtínhamos quase imediatamente após as aulas de violão de meus irmãos), gostava de pensar que eu poderia tocar peças mais difíceis e sofisticadas. E, tenho de confessar, eu achava que o esforço valeria a pena, afinal estava sendo iniciado numa cultura musical de alto prestígio social, algo que me parecia profundamente sério, organizado e erudito em seus códigos e valores.

Em retrospecto, acho que parte substancial daquele aprendizado exigia de nós, iniciantes, um formalismo que retirava do fazer musical muito de sua ludicidade, além de reificar uma noção de cultura como algo dissociado de nossas práticas cotidianas. Acho que, naquele momento, estava aprendendo que estudar música, pelo menos na tradição “erudita” européia, significava ingressar num mundo que praticamente excluía, ou que deveria excluir, as práticas e os prazeres cotidianos. Não que não houvesse prazer no que fazíamos (ou uma sensação de realização mais plena), mas para chegar lá teríamos sempre de passar por um longo período de preparação – escalas, cadências, exercícios... Os códigos do violão “clássico” não se pareciam em nada com os códigos familiares do violão

“popular”, a disciplina exigida não permitia transgressão à “técnica” (leia-se posição das mãos e do próprio jeito de segurar o instrumento). Além do mais, seguir as indicações da partitura era um grande imperativo.

No entanto, é importante frisar que eu não desgostava do rigor – na verdade, eu respeitava aquela disciplina e, como disse antes, a aura de alta cultura me atraía. Mas o fato era que sentia que a música popular que eu tanto gostava não poderia caber ali, a não ser em raros momentos furtivos mais descontraídos e, por isso mesmo, ilegítimos do ponto de vista institucional. Fui aprendendo que havia dois mundos e que um deles – o dos repertórios e práticas populares – poderia desestabilizar e pôr em risco o outro.

Em 1981, ainda antes de terminar o ensino médio, eu já sabia da existência dos cursos de extensão da EMUS-UFBA, mas a Escola de Música parecia ser um lugar destinado a pessoas muito especiais e talentosas. Havia a fama de que era muito difícil de se passar nos testes de seleção para o chamado curso básico. A gente tinha de saber bem a teoria (na verdade, a “gramática” básica de seu sistema de notação) e que, na prova prática de instrumento, se pedia uma leitura à primeira vista. Falavam também que faríamos uma prova de percepção, com ditado e solfejo, o que para mim parecia uma coisa reservada a profissionais. Tudo parecia muito distante de meus horizontes. E eu me encontrava, além de tudo, muito incerto e inseguro acerca de meu “talento” para aquela música – a “erudita”. Incentivado por amigos, busquei me preparar para o tal teste de seleção e, para minha surpresa e alegria, fui aprovado.

No entanto, na primeira aula de violão, ao me deparar com uma partitura que me parecia complicada demais, e com a exigência do professor (que me parecia severo e rigoroso demais) de prepará-la para a aula seguinte, fui tomado de um pavor tão bobo quanto inexplicável e desisti do curso de extensão. Simples assim, não voltei mais lá.

Quer dizer, a minha fuga não seria tão inexplicável assim: naquele momento, a noção de “talento” estava não só naturalizada em mim, como uma certa concepção conservadora de cultura, uma vez que aquilo que eu vivenciava intensamente enquanto cultura popular, em meu cotidiano, não tinha como se equiparar à cultura erudita. Penso hoje que, naquele momento, ao desistir das aulas no curso de extensão da EMUS-UFBA, eu estava aceitando a noção de que o ensino especializado de música deveria ser reservado para poucos, para os verdadeiramente talentosos. As implicações de tal crença eu só viria a compreender e problematizar anos depois.

Mas o que havia de cultural ou artístico na Educação Básica, neste período? Muito pouco, quase nada, a não ser em espaços e locais muito furtivos. Ao chegar ao ensino médio, a coisa ficaria ainda pior. É preciso que se diga que chegávamos, nós da classe média, nesta fase de nossa escolarização, já bastante assustados com o fantasma do vestibular e com toda a pressão que se criava em torno disso. Algo que se traduzia na noção de que fracassar ali significaria a completa ruína daquilo que nossas famílias projetavam para nossas vidas. Assim, a idéia de seguir uma carreira em música me parecia não apenas descabida (uma vez que, naquela perspectiva de “erudição”, eu não me julgava suficientemente capaz), mas principalmente arriscada. Somado a isso, havia o medo burguês que se traduzia nas angustiantes questões: que profissão eu poderia vir a ter fazendo um curso de música? Se não pudesse ter destaque como instrumentista-intérprete, solista ou de orquestra, que outra função poderia desempenhar? Me escapavam, então, outras possibilidades de vir a trabalhar com música. Me escapava, aliás, a própria noção de música como área de conhecimento.

Neste período eu ainda cursava o ensino médio – que eu suportava estoicamente, querendo acreditar que fazia o que de melhor meus pais esperavam de mim. Mas se a escola era a um só tempo tediosa e culturalmente árida havia um território no qual

havia diversão, cultura e arte e que passava a se descortinar para adolescentes entediados como eu: falo da música popular e, em particular, do rock and roll. Por voltas de 1983, então com 16 anos, formaria com um grupo de amigos a Banda Flores do Mal. Ensaiávamos com muita regularidade e com uma seriedade e dedicação que não deixava dúvidas quanto ao propósito de nos tornar profissionais.

Em meados de 1985, eu estava buscando fazer algo mais “sério”, algo que justificasse perante meus pais que todo aquele meu envolvimento com música não era um mero passatempo ou atividade diletante. Além do que, eu mesmo gostaria de estar estudando música de maneira mais sistemática e formal. Achava acima de tudo que eu precisava estudar e me aprimorar.

Assim, no ano seguinte, em 1986, eu ingressava no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. No entanto, cedo descobriria que a graduação em música não seria motivo de muitas alegrias. Aliás, comparativamente à minha vida de baixista de rock, minha vida acadêmica no Curso de Licenciatura, era mais motivo de angústia e ansiedade do que propriamente satisfação.

Fiquei na instituição, de maneira errática, por três anos. Neste período, eu já aceitava que aquilo que eu fazia como músico prático, aquilo que tinha uma importância vital para mim, não poderia ser levado muito a sério pela instituição. Afinal, assim eu pensava, ali não era lugar para algo tão pouco sério como o rock que eu tanto gostava e nem para aquelas formas populares ligadas à chamada indústria cultural, ao lazer das massas e orientadas para o mercado. Nada daquilo era legítimo de ser considerado, discutido, aventado como assunto relevante para a formação acadêmica.

Também não tinha muita idéia do que faria num curso de licenciatura – de início, estava mais animado com a possibilidade mesma de poder estudar música de maneira séria e numa instituição que tinha enorme prestígio acadêmico. Além do que, a

Licenciatura em Música naquela época, mais do que hoje certamente, era a opção “mais fácil” para ingresso daqueles que não dominavam os códigos e as práticas canônicas e que, portanto, sentiam-se pouco capazes de prestar vestibular para os cursos de instrumento, regência e composição – cursos de maior prestígio social, uma vez que requeriam um maior domínio de conhecimentos prévios mais específicos. Em verdade, acalentava a idéia de ir me preparando, me inteirando do cânon acadêmico-musical e pedir uma transferência para o curso de Instrumento – cujo status me parecia bem mais atraente.

Em retrospecto, percebo hoje que por mais que aceitasse que aquilo que eu fazia no meu cotidiano não deveria ter lugar na instituição, e por mais que buscasse me adequar e compreender os códigos acadêmicos da instituição – com seus valores, suas regras de conduta, seus repertórios, seus saberes legítimos –, mais sofria com a minha inadequação e com a minha dificuldade para superá-la. O que, no final das contas, era fonte de muita frustração: afinal, eu não só admirava como almejava fazer parte da vida musical canônica, da Escola de Música.

No meio destes tropeços e contratempos, em que buscava me encontrar musicalmente na instituição, tentava também compreender o que fazer com o meu curso de Licenciatura. À medida que o tempo passava, o plano de pedir transferência para o curso de instrumento (violão) ia perdendo sentido, até que resolvi, após o ano letivo de 1989, deixar a Escola de Música.

Obviamente que esta história não se encerra aqui. Eu retornaria à instituição formadora e concluiria a Licenciatura em Música. Aliás, devo dizer, parte dos desdobramentos posteriores de minha formação acadêmica vieram a culminar na feitura deste trabalho. Tudo o que se segue a este preâmbulo deve ser compreendido, pois, como uma tentativa de abordar algumas das minhas inquietações mais profundas acerca da formação acadêmica em música. Deixemos por ora os prolegômenos e vamos às



considerações mais pontuais acerca do objeto deste estudo – o discurso acadêmico em música.

## Pontos de partida

Durante muito tempo, um tempo que me pareceu (e que ainda me parece) ter durado uma *eternidade*,<sup>1</sup> estive lidando com este grande desafio: como formalizar, como transformar em objeto de investigação o teor das discussões acaloradas, por vezes irônicas, mal-criadas, até raivosas, que ocorriam numa determinada comunidade acadêmica em música? Como tomar os atos ilocutórios que me envolviam tão intensamente, fazendo-me despendar quantidade enorme de tempo e energia, para dar conta do que julgava importante de ser dito acerca de cultura, música e educação? Como poderia transformar em dados “objetivos” tudo aquilo que causava tanto alvoroço e pelo qual me encontrava tão intensamente envolvido?

Refiro-me, aqui, a uma troca intensa de e-mails que, em dado momento de meus estudos de pós-graduação, se deu numa certa *mailing list* (um grupo de discussão via internet), na qual, eu e outros participantes, professores e alunos de um programa de pós-graduação em música, empreendíamos verdadeiras batalhas, lutando pelo significado último de nossas crenças sobre cultura e currículo no âmbito da formação superior em música.

Estávamos ali – isso em meados do ano de 2004 – tratando de assuntos que diziam respeito diretamente à formação superior em música e, conseqüentemente, ao que deveria contar como conhecimento legítimo de ser ensinado na área de música. Debates que se estruturavam ao redor de assuntos tão variados quanto a necessidade de regulamentação da profissão de músico – o que, para alguns, pressupunha a comprovação de uma formação acadêmica definida em termos estreitos –; ou, em outros debates mais

---

<sup>1</sup> À *eternidade*, descontado o exagero da metáfora, refiro aqui o longo tempo de maturação que levei para divisar o presente objeto de minhas preocupações acadêmicas em música. Algo que, de certo modo, já me inquietava desde o início de meus encontros com os saberes sistematizados da educação musical institucionalizada, mas que sem dúvida assumiram maior proeminência durante o período de minha pós-graduação.

acirrados, que tratavam da pertinência de se considerar ou não a música popular como assunto de relevo acadêmico.

A partir desta *mailing list*, passei a me dar conta de que as discussões e embates teóricos, principalmente pela intensidade com que nos envolvíamos, forneciam uma amostra significativa da importância capital que atribuíamos a nossos discursos – tanto por aquilo que eles refletiam enquanto premissas teóricas, visões de mundo e concepções de cultura, quanto pelos sentidos e significados que faziam circular, evocando outros discursos – sobre cultura e educação, basicamente – através dos quais efetivamente falávamos e defendíamos nossas posições. A partir daqueles debates pude melhor compreender nossos atos ilocutórios, seguindo Foucault, como “aquilo pelo qual se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (Foucault 1999).

Seguindo, pois, a perspectiva foucaultiana de discurso, mas também, em grande medida, aportes teóricos pós-modernos – particularmente aqueles decorrentes da noção de virada lingüística e do pós-estruturalismo – passava a compreender aquelas instâncias discursivas como parte significativa de um conjunto maior de saberes, que passei a denominar de “discurso acadêmico em música” – um discurso que tanto reflete um determinado regime de verdades, sobre educação, música, cultura, quanto contribui para reificá-lo. Sua dimensão cultural e pedagógica residindo no fato de ser este um discurso qualificado, que versa, em última análise, acerca do que deve valer como cultura e, conseqüentemente, do que se tem como legítimo de ser ensinado e de constar como conhecimento curricular.

Era preciso interrogar este discurso, era preciso interpelá-lo e buscar, tanto naquilo que ele afirmava quanto naquilo que ele negava, seus pressupostos epistemológicos subjacentes às suas concepções de cultura e seus pontos de vista sobre educação e currículo.

No entanto, ocorria-me, que poderia tratar de instâncias discursivas mais localizadas, mais próximas a mim, o que me permitiria maiores possibilidades de interlocução. Poderia situar tais instâncias discursivas num mesmo lócus, através do qual estes discursos circulassem de um modo menos disperso, comparativamente ao das comunidades que se estruturam a partir dos textos e dos embates que ocorriam nas arenas virtuais dos grupos de discussão de internet.

Me parecia cada vez mais atraente a idéia de que o discurso acadêmico em música poderia ser capturado a partir do que professores de uma determinada instituição de ensino superior de música teriam a dizer acerca de cultura, educação e currículo. Ou seja, para além dos textos acadêmicos, dos artigos científicos e, também é claro, dos e-mails (por vezes impertinentes e desaforados e, por isso mesmo bastante reveladores) de um grupo de discussão. Aliás, uma vez que alguns dos professores desta instituição haviam participado, junto comigo, daqueles embates teóricos via internet, poderia agora não só utilizá-los como um pretexto para iniciar nossas conversas, mas, também e principalmente, para ter a oportunidade de retomá-los e situar melhor os nossos posicionamentos. Até porque, naqueles espaços, no calor das discussões, no afã de nossas disputas e da tentativa de fazer valer nossos pontos de vista, os argumentos muito frequentemente se auto-obliteravam.

Pois assim foi: dos debates no espaço virtual de uma determinada *mailing list*, a partir dos quais pude perceber a importância substantiva de nossos discursos, às entrevistas intensivas com professores de música de uma determinada instituição de ensino superior de música – a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia – que, não por acaso, era a instituição na qual tinha me graduado (Licenciatura) e feito o meu mestrado (também na área de Educação Musical).

## ***Situando o problema***

Para a delimitação do problema de pesquisa, parto de dois pressupostos básicos e inter-relacionados. Em primeiro lugar, o de que o discurso acadêmico em música configura-se como um dispositivo de efeitos culturais e pedagógicos, cujos saberes e valores tanto refletem quanto divisam um determinado regime de verdades acerca do que deve contar como conhecimento válido em música e educação musical, um discurso qualificado que opera sobre sistemas culturais e seus significados.

É preciso dizer que a noção de pedagogia, aqui, associada ao “discurso acadêmico em música”, não é relativa apenas à sub-área da Educação Musical, mas aos processos pedagógicos mais amplos em música – sejam eles advindos da formação superior ou da educação básica. Isto significa que, neste estudo, as implicações culturais e educacionais do discurso acadêmico em música não se referem apenas à sub-área da Educação Musical ou às questões que envolvem a Licenciatura em Música, mas também à formação acadêmica em música de uma maneira geral.

Mas parto também do pressuposto de que os significados divisados pelo discurso acadêmico em música se vêem confrontados com as recentes questões e demandas sociais, políticas e educacionais postas pelo advento da noção de multiculturalismo – compreendido aqui tanto como um corpo teórico, quanto decorrente do reconhecimento de um fenômeno claramente identificável nas sociedades ocidentais contemporâneas (Canen e Moreira 2001). Além do que, no momento em que a diversidade cultural é não somente discutida como também incorporada nas políticas educacionais nacionais – uma vez que já contamos com a recomendação de incorporação desta temática, na formação de professores, em diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (Brasil 1998; 2004) – é de se perguntar acerca do que isto representa em termos de questionamento da política cultural e curricular dominante das instituições de ensino superior em música.

Para Giroux, tais questionamentos, no âmbito da formação acadêmica superior, versam, em última análise, sobre “defender, reconstruir ou eliminar um determinado cânone” (1999, 108), e devem ser compreendidos

... dentro de uma extensão mais ampla de considerações políticas e teóricas que recaem diretamente sobre a questão de se a educação das ciências humanas deve ser considerada um privilégio para poucos ou um direito para a grande maioria dos cidadãos (Giroux 1999, 108).

Esta é uma discussão que se faz necessária, principalmente quando nos damos conta de que no âmbito acadêmico-institucional em música, tende-se, de uma maneira geral, a conceber as práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade. De fato, mesmo nas áreas de Educação Musical e Etnomusicologia – áreas de saber nas quais as vinculações entre cultura e sociedade são mais evidentes –, as implicações políticas e culturais das questões que envolvem o conhecimento, mas também a própria noção de autoridade envolvida no estabelecimento do cânon acadêmico em música, não parecem figurar como questões centrais a seus campos de investigação.<sup>2</sup>

A partir de tais considerações, busco responder as seguintes questões: como professores/as de música lidam com a emergência da noção de diversidade cultural em suas práticas pedagógico-curriculares?; Que respostas temos dado ao desafio de encarar a condição multicultural de nossa sociedade?; Que concepções de cultura e conhecimento se depreendem dos discursos acadêmicos em música? Mas, principalmente: De que modo tais concepções estruturam/determinam práticas pedagógicas e curriculares em música?

---

<sup>2</sup> A este respeito são dignas de nota as considerações de Travassos (2001) acerca do cânon acadêmico de sua própria área. A autora chama a atenção para a preferência histórica da etnomusicologia pelos temas que têm “a pátina dos mundos folk pré-capitalistas” (p.81), e destaca, como exemplo, o desinteresse por parte dos pesquisadores pela realidade musical evangélica que se faz presente na instituição de ensino superior onde leciona. Ao mesmo tempo, discute a política cultural posta em ação numa determinada instituição de ensino superior que, ao estabelecer um determinado currículo voltado à música popular, reifica visões conservadoras de cultura.

A razão de situar as discussões no âmbito da educação superior justifica-se por serem tais instituições instâncias importantes de afirmação e legitimação de conhecimento e de visões de mundo, locais que produzem uma ordem particular de narrativas, sendo, por isto, profundamente políticos e normativos. As considerações de Giroux, a este respeito merecem ser citadas aqui:

... a universidade não é simplesmente um lugar para se acumular conhecimento disciplinar que possa ser trocado pelo emprego decente e pela mobilidade ascendente. Nem é um lugar cujo propósito seja meramente cultivar a vida da mente ou reproduzir o equivalente cultural do “*Masterpiece Theater*”. Acredito firmemente que as instituições de educação superior, independente de seu status acadêmico, representam lugares que afirmam e legitimam as visões de mundo existentes, produzem novas, e garantem e moldam relações sociais particulares; simplificando, são locais de regulamentação moral e social. (Giroux 1999, 108).

A partir da ênfase na dimensão política da educação, tal como incorporada por autores como Giroux (1995; 1997; 1999; 2003) e McLaren (1997; 2000), proponentes importantes e profícuos da chamada pedagogia crítica, não há como deixar de reconhecer o ensino superior como uma esfera cultural pública importante,

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

No que concerne mais especificamente à área de música, a relevância de se investigar as representações, idéias e valores que conformam seu campo discursivo justifica-se pela seleção que efetiva sobre repertórios e práticas musicais; por ser este um lugar “onde se cultiva o ‘bom gosto’”, um espaço no qual podemos observar “a distribuição de valor que permeia as classificações sociais dos repertórios” (Travassos 2005, 11). Ou seja, um lugar privilegiado de legitimação e instituição do cânon cultural e musical.

Busco aqui compreender o discurso acadêmico em música, portanto, como uma parte importante da configuração da educação musical institucionalizada – no caso, da educação musical superior – a partir de perspectivas teóricas que nos auxiliem a desnaturalizar alguns de seus pressupostos epistemológicos, mas também seus efeitos culturais, ou seja, de instituição de significados.

Esta é uma dimensão importante e que gostaria de enfatizar neste trabalho: desnaturalizar um determinado estatuto de saber significa, como nos recomenda Veiga-Neto (2001), entender seu caráter contingente, social e histórico e, por isso, pensar em outras possibilidades que busquem não só demonstrar como *nos tornamos o que somos*, mas que evidenciem alternativas viáveis de se compreender e modificar a realidade social – que, no caso do presente estudo, refere-se, primordialmente, ao questionamento das implicações culturais e pedagógicas do que se estabelece como o cânon acadêmico-institucional em música.

Por fim, a partir deste estudo, espero poder chamar a atenção para a relevância dos debates acerca dos processos acadêmicos de legitimação cultural do conhecimento em música. Afinal, como nos alerta Giroux (1999), esta é uma tarefa eminentemente política, que diz respeito fundamentalmente à organização de formas específicas de representações, valores e identidades:

As relações da pedagogia e de poder estão intricadamente ligadas não apenas ao que as pessoas sabem, mas também ao modo como vêm a saber de uma determinada maneira dentro das restrições de formas culturais e sociais específicas (1999, 117) [grifos meus].

Tomar o discurso acadêmico, enquanto instância cultural e pedagógica centralmente envolvida na produção de significados em música e em educação musical, pode ser um bom ponto de partida para isso: ou seja, para interrogar o que se amplia ou se limita através dele; para que nos questionemos acerca de seus efeitos culturais e



pedagógicos. Enfim, para que possamos interrogar mais criticamente a nossa própria agência e o sentido de nossas práticas educacionais.

### ***Currículo, discurso e subjetividade***

Dentre as instâncias discursivas no âmbito educacional, o currículo é sem dúvida uma das mais discutidas na literatura crítica e pós-crítica da sociologia da educação. Segundo Silva (2003), ainda que um currículo possa exercer pouco ou nenhum efeito substantivo no nível da prática, enquanto elemento discursivo de uma determinada política educacional, ou seja, enquanto texto, o currículo é um elemento simbólico importante, por refletir os pontos de vista daqueles que se encontram autorizados a expressar suas perspectivas, concepções e premissas culturais e educacionais no texto curricular.

Uma outra dimensão do texto curricular refere-se, de acordo com Veiga-Neto (2002), à articulação entre os saberes, selecionados e organizados num currículo, e sua efetivação prática. Algo que se dá através de processos disciplinares, cujos efeitos de significação e subjetivação constituem um importante elemento da política educacional.

Na medida em que ele [o currículo] se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar ..., o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno (p.171).

Nesta perspectiva, os mecanismos e processos culturais de subjetivação tornam-se um problema pedagógico relevante. Se passarmos a considerar a subjetividade não como um atributo essencializado e transcendental, advindo de uma suposta natureza ou ontologia humana, mas sim como um construto histórico, socialmente determinado, produzido e reproduzido através de práticas discursivas (e somente acessível através delas), poderemos então tornar problemáticas as formas sociais, históricas e, portanto, culturais através das quais se criam as condições para que determinadas subjetividades (e não outras) prevaleçam.

Daí a relevância de se tomar os textos e discursos pedagógicos como instâncias culturais, centralmente envolvidas em processos de subjetivação. Mas não de modo fechado. Se os processos textuais e discursivos são contingentes, haverá sempre a possibilidade de desconstruí-los (e, portanto, de descentrar os sujeitos), algo que pode se dar mediante o desvelamento de seus mecanismos e efeitos de subjetivação, para que possamos explicitar o que pode ser constrangido ou ampliado através deles; e, ao mesmo tempo, apontando para outras possibilidades de subjetivação – talvez mais resistentes a práticas que porventura oprimam ou restrinjam nossa agência.

Conceber a subjetividade como um efeito de disputas discursivas, inextricavelmente associada a forças sociais e culturais, é uma das contribuições fundamentais da teorização pós-moderna e pós-estruturalista para uma perspectiva crítica em educação, uma vez que, a partir delas, passamos a compreender que nossas subjetividades não decorrem de fenômenos transcendentais, correlatos de atributos essenciais e metafísicos oriundos de uma “natureza humana” comum.

Enfim, se podemos considerar o currículo como um texto cultural, e como tal implicado em práticas de significação, poderemos, então, assumir como parte do inevitável papel político dos educadores buscar desvelar os pressupostos epistemológicos que o informam; e assim, conseqüentemente, ampliar nossa compreensão acerca de como operam seus mecanismos e efeitos de significação, para que possamos nos posicionar criticamente em relação a eles, discutindo-os em função das possibilidades e/ou limitações sociais que apresentam.

### ***O discurso acadêmico como objeto de estudo***

No entanto, ainda que saibamos da importância substantiva da política cultural posta em ação pelas práticas e discursos curriculares, elegemos, aqui, o discurso acadêmico, tal como proferido pelos docentes de uma determinada instituição de ensino

superior, como objeto privilegiado de investigação. Isto não significa ignorar o currículo, mas levar em conta que, se o currículo é um poderoso dispositivo subjetivante, seus efeitos podem ser também encontrados nos discursos docentes – que, em última análise, refletem e se organizam a partir de uma determinada ordem de saber.

Além do mais, a análise do texto curricular, *per se*, necessitaria ser complementada pela análise daquilo que o discurso docente manifesta acerca de sua própria prática pedagógica. Em concordância com Veiga-Neto,

Se, por um lado, é o currículo que dá sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, *são as práticas* que dão materialidade e razão de ser ao currículo (2002, 172) [grifo meu].

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

Como afirma Macedo (2006), “em educação, certas práticas não são discursos, mas os discursos sustentam, orientam e justificam a prática”. Além do que, “o discurso constitui, ainda, significativamente, parte da atividade do professor e do aluno” (p.104).

Ainda seguindo Macedo (2006), uma vez que a educação – como todo processo formativo/cultural de instituição e reprodução de significados – edifica-se mediante processos de reconstrução mental do real pelos sujeitos nela envolvidos, a linguagem configura-se tanto como *fonte* quanto *produto* da comunicação. O que reitera a relevância de se tomar os discursos sobre educação e sobre os processos formativos, de uma maneira geral, tal como proferidos pelos professores e professoras de uma determinada instituição.

O discurso acadêmico pode ser tomado, portanto, como “uma modalidade de comunicação especializada”, situada numa determinada ordem ou estatuto de saber (Díaz 1998). O que significa dizer que o discurso docente não resulta de escolhas individuais autônomas, mas sim de uma ordem de saber instaurada a partir de forças que definem o que conta como conhecimento “verdadeiro”.

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

### ***O discurso como uma prática***

A questão da correspondência entre o discurso e a prática, ou entre discurso e “realidade”, é por vezes tomada como um problema a ser considerado. E a ausência de tais articulações, como uma pendência a ser discutida com maior seriedade num trabalho de investigação que consideraria “apenas” o discurso dos docentes como objeto de investigação. Tal questão costuma ser posta nos seguintes termos: “mas não se irá verificar a correspondência (ou falta de) entre o discurso dos docentes e suas práticas concretas?”

Há algumas importantes premissas teóricas que devem ser considerados aqui e que poderão nos ajudar a melhor situar a problemática da relação entre discurso e prática. Ou, pelo menos, a problematizá-la de modo mais adequado em relação à perspectiva epistemológica que adoto na presente investigação.

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da

manifestação de *um sujeito* ... o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (Fischer 2001, 207).

Ou seja, não são propriamente “as coisas” que interessam, nesta perspectiva – apesar de que elas sejam importantes. O que interessa fundamentalmente são os “regimes de verdade” acionados por um determinado campo discursivo – e divisados em função daquilo que ele possibilita ou interdita, em função daquilo que ele permite que se tome como conhecimento em música, em função dos significados que produz e que são acionados a partir dos atos ilocutórios dos sujeitos do presente estudo. O interesse não está, portanto, na correspondência factual entre palavras e coisas, ou entre teoria e prática. Mas, sim, nas regras, nos interditos, nas possibilidades, postas em ação por um determinado campo discursivo.

Segue-se, daí, que uma nova concepção de “objetividade”, uma vez que nesta perspectiva epistemológica, as práticas sociais se constituíam discursivamente e a própria sociedade entendida “como um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade” (Laclau apud Fischer 2001, 200).

A “realidade objetiva” constitui-se, pois, no interior de tramas discursivas, uma vez que serão as regularidades de um dado campo enunciativo que divisarão o que poderemos tomar como “discurso” sobre o real. Assim, o discurso dos professores (ou de um grupo de professores) de uma determinada instituição de ensino superior pode revelar, através das regularidades que apresenta, aquilo que constitui o meu objeto de investigação – e que tomo aqui como uma das possibilidades de representação do que estou considerando como o *discurso acadêmico em música*.

Contudo, um objeto de investigação não se define, nem pode ser apreendido, por intermédio da descrição de sua suposta natureza intrínseca, através da qual se revelaria a sua “verdade”. O discurso acadêmico em música revela-se, aqui, através das relações que

estabelece com outras formações discursivas que podem lhe ser concorrentes, que podem rivalizar com suas “verdades”. Ou seja, o discurso que se busca divisar aqui será apreendido a partir das maneiras como responde a certas questões provenientes das demandas contemporâneas do multiculturalismo, de certas provocações epistemológicas oriundas da chamada “virada cultural”, a partir da maneira como lida com as questões contemporâneas postas pelo advento da noção de multiculturalismo e diversidade cultural.

Para tanto, para se pensar a questão fundamental da formação em música – questão que remete a considerações sobre a legitimação acadêmica do conhecimento em música e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação deste conhecimento – faz-se necessário que o discurso acadêmico em música volte-se sobre si mesmo ao ser interrogado acerca de seus pressupostos epistemológicos fundamentais: o que significa conhecer música? Como se avalia este conhecimento? Que responsabilidades e implicações sociais temos, enquanto instituição pública de formação superior, ao definirmos os projetos pedagógicos e curriculares relativamente à sociedade mais ampla e ao que definimos como “bem comum”?

Mas como ficaríamos em relação à questão de que um discurso, um ato ilocutório específico, pode não se referir ou corresponder a ações concretas? E que, portanto, um estudo cuja base empírica fosse tão somente aquilo que é dito por determinados sujeitos seria insuficiente enquanto esforço de apreensão da “realidade”?

Primeiramente, porque não interessam “as coisas”, propriamente falando, mas os significados atribuídos a elas e, mais que isso, aquilo que permite que as coisas sejam pensadas de uma determinada maneira (e não de outra). Em segundo lugar, porque, como nos diz Foucault: *o discurso é uma prática*.

Não se pode perder de vista, pois, a enorme e significativa contribuição de Foucault para a compreensão da centralidade do discurso: a noção de que a disputa por

significados, a disputa pelo sentido que atribuímos às coisas, tudo isto se refere a uma luta política, ou seja, a uma disputa imersa em relações de poder, algo que se dá no interior de formações discursivas cujos enunciados polemizam entre si.

A teoria do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos (Pinto apud Fischer 2001, 206-207).

Segundo Fischer (2001), as “coisas ditas” encontram-se radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. A tarefa que se descortina, enquanto possibilidade mesma de transgressão produtiva de um determinado regime de verdade, reside, pois, na compreensão das regras deste dado regime para que assim possamos apontar para a possibilidade de seu “desmonte”, por desvelar aquilo que ele interdita, aquilo que ele apenas permite que exista enquanto verdade.

Quando os sujeitos deste estudo se apropriam de um certo discurso acadêmico, não só falam através dele, mas também acionam as regras que fixam enunciados acerca do que significa conhecimento em música. Ou seja, os sujeitos, pela posição que ocupam, falam através de (e, portanto, fazem falar) um determinado discurso qualificado – um discurso de professores de uma instituição de ensino superior – sobre o que conta ou deve contar como conhecimento em música.

## Procedimentos metodológicos

### *Justificando a amostra*

Não é apropriado falar em “escolha” para se referir ao grupo de professores e professoras que participaram do presente estudo. A amostra, aqui, refere-se a um grupo heterogêneo, composto por professores que, além do fato de ensinarem música na mesma IES – a Escola de Música da UFBA –, e de representarem certas sub-áreas de conhecimento em música (educação musical; etnomusicologia/musicologia; composição e análise; práticas interpretativas); terminaram sendo reunidos, em última análise, por terem manifestado interesse em participar do presente trabalho de investigação.

O que estou querendo dizer é que a amostra obtida resultou mais de intencionalidades mutuamente subjetivas – tanto de minha parte quanto da dos professores que aceitaram participar – do que de procedimentos determinados *a priori* e idealmente baseados em critérios de neutralidade científica. O que não significa dizer que não tivesse estabelecido certos critérios de escolha e que, portanto, já não tivesse alguns perfis, ou algumas categorias em mente, através dos quais buscasse compor o grupo de professores que participaram deste estudo.

Para proceder à seleção dos professores a serem entrevistados, era importante que o grupo formado fosse representativo, tanto quanto possível, de um determinado coletivo mais amplo – no caso, aquele formado pelos professores da Escola de Música da UFBA. Assim, pensava em compor um grupo com representantes de cada uma das sub-áreas de conhecimento em música – educação musical; etnomusicologia e musicologia; composição e análise; práticas interpretativas.

Algumas dúvidas, no entanto, me ocorriam desde o início da formalização dos procedimentos metodológicos. A primeira delas é que eu *tinha* que entrevistar alguns professores – aqueles que tinham protagonizado intensos debates anteriormente comigo,



numa *mailing list*, acerca de cultura, educação e currículo na área de música, debates que exerceram enorme impacto sobre mim, a ponto de me fazer modificar radicalmente meu projeto inicial de pesquisa – o que veio a culminar na realização do presente estudo.

## **A quantidade como questão**

Tal sobre-determinação auto-imposta levava-me a questionar os tais critérios de neutralidade e objetividade que supostamente me conduziriam a uma amostragem representativa isenta de interesses. Ao contrário, passava a considerar que uma amostra intencional não só me era a melhor, mas talvez única viável. Mas restava ainda a questão acerca de quantos professores e quantas entrevistas deveria realizar.

De acordo com Zago (2003), dentre as questões acerca da utilização de entrevistas em estudos que envolvem a relação de atores sociais com processos educacionais, uma das que merece especial atenção refere-se à quantidade de entrevistas a realizar. Para esta autora, quando temos que entrar na lógica das investigações qualitativas, as entrevistas, assim como os demais procedimentos metodológicos, devem inscrever-se em outros modelos de construção do objeto de investigação. Como afirma Zago:

O número a considerar não é independente dos propósitos do estudo, de sua problemática e seus fundamentos. ... o número é um falso problema porque coloca num mesmo plano entrevistas com *status* muito diferentes, com objetivos diferentes (Zago 2003, 297).

Além do que, ao adotarmos a entrevista em profundidade, em consonância com a delimitação do objeto da investigação e de sua problemática, não buscamos produzir dados quantitativos passíveis de generalização. A representatividade de uma amostra, nesta perspectiva metodológica, não pode encontrar-se desvinculada de uma maneira de pensar e de produzir os dados.

No caso do presente estudo, a representatividade da amostra obtida e a possibilidade (ensejada) de que os dados produzidos (e as subseqüentes considerações

analíticas) pudessem vir a ser, de algum modo, aplicáveis a outros contextos, em situações similares de ensino superior de música – ou inspiradoras de reflexões acerca da discussão curricular, na área de música, a partir dos tópicos emergentes do multiculturalismo e dos Estudos Culturais – seriam, inevitavelmente, limitadas. Não se espera, portanto, que as análises desenvolvidas e suas conclusões possam ser aplicadas indiscriminadamente a quaisquer outros contextos educacionais de ensino superior de música.

O que não significa dizer que os dados produzidos aqui sejam pouco úteis para a discussão curricular e pedagógica mais ampla no âmbito do ensino superior de música brasileiro. A Escola de Musica da Universidade Federal da Bahia, afinal de contas é uma instituição representativa por sua própria relevância histórica.<sup>3</sup>

Assim, a construção do objeto de investigação – o discurso acadêmico em música em confronto com as emergentes questões da diversidade cultural – se, por um lado, não o desvincula dos aspectos contingenciais que o demarcam num dado momento histórico e político – a saber, a ampla reforma universitária pela qual passavam diversas universidades federais (dentre as quais a UFBA), a adoção do sistema de cotas raciais e a criação de um novo curso superior de música nesta universidade – por outro, seria ingênuo acreditar que os sujeitos deste estudo encontrar-se-iam em situações tão profundamente singulares que os isolariam do contexto mais amplo da formação acadêmica de nível superior em música.

Afinal, as características peculiares em que se situam os professores deste estudo não podem ser tomadas como aspectos isolados, descontextualizados e desvinculados das forças culturais, sociais e políticas que também afetam outras práticas pedagógicas similares. A compreensão da política cultural implicada na análise do discurso

---

<sup>3</sup> Uma instituição que existe há mais de cinquenta anos, na qual gravitaram nomes importantes no cenário musical brasileiro, como Hans-Joachim Koellreutter, Ernst Widmer, Walter Smetak; que se notabilizou pelo seu grupo de compositores, na década de 1960; uma instituição que oferece cursos de composição, regência, licenciatura, instrumento e canto, e que conta atualmente com um programa de pós-graduação (mestrado e doutorado).

acadêmico em música, tal como ocorre numa determinada instituição de ensino superior, pode, portanto, e a despeito de sua singularidade, auxiliar e informar estudos nesta mesma área ou que tenham como objeto a compreensão dos professores de música acerca das vicissitudes de seu magistério profissional.

É preciso dizer, contudo, que não se busca repisar qualquer dicotomia entre as dimensões quantitativas e qualitativas nas investigações científicas. Os dados de natureza quantitativa, mesmo num estudo de cariz qualitativo, têm a sua importância e desempenham o seu papel. Neste estudo, eles estão presentes desde a delimitação numérica dos sujeitos entrevistados (ainda que não por razões estatísticas) à verificação de certas regularidades nas respostas às questões do roteiro de entrevistas. Como não poderia deixar de ser, há um peso substantivo sempre que nos deparamos com uma regularidade na ocorrência de respostas semelhantes ou que apontam para um mesmo significado. Tal dimensão quantitativa é, pois, importante mesmo em estudos de natureza qualitativa.

Mas a constatação de sua importância não deve nos levar a desprezar o que é irregular, inconstante, disperso, desviante, singular. Talvez resida aí a relevância de se auto-proclamar “qualitativo”. Ou seja, não para menosprezar os dados de natureza quantitativa, mas para se enfatizar a relevância de aspectos que, em estudos que requerem a consideração quantitativa dos dados, seriam muito provavelmente desprezados.

## **A amostra**

O presente grupo de professores, portanto, não foi obtido mediante procedimentos metodológicos neutros, imparciais, objetivamente controlados pelo investigador. E nem poderia: estava envolvido desde o início e de maneira intensa com alguns dos professores que buscava entrevistar. Estes não só conheciam os meus interesses como, em alguns casos, divergiam frontalmente de minhas posições ideológicas acerca de educação e cultura. Habitávamos, além de tudo, o mesmo espaço acadêmico-institucional,

no qual havia disputas intensas pelo significado e propósito da formação acadêmica em música. E era justamente isso que me interessava discutir com os meus possíveis sujeitos de pesquisa.

Esta foi uma *amostra intencional*, a única que me fora possível obter – não só por duvidar que procedimentos randômicos, no meu caso, pudessem me assegurar uma representatividade isenta, como por acreditar que tal representatividade seria sempre limitada e parcial, por resultar de um inevitável recorte implicado numa mútua intencionalidade entre pesquisador e sujeitos da investigação.

Deste modo, três professores e duas professoras terminaram compondo a minha amostra. Mantenho a palavra “seleção” entre aspas porque, de fato, ela não indica aqui o resultado de uma ação unilateral do investigador por entre os membros de uma determinada comunidade, como se esta passivamente aceitasse tomar parte do processo investigativo. Ao contrário, a anuência em participar do estudo foi vital para que pudesse manter a transparência ética de todo o processo investigativo.

Neste sentido, é preciso dizer que as negociações para que as entrevistas ocorressem não se deram sem alguma insistência – com avanços e recuos por parte de alguns dos professores que eu buscava tornar sujeitos da investigação. Alguns recusaram-se a participar, alegando falta de tempo, outros falta de interesse. Houve ainda aqueles que, a despeito de reiterados convites, tergiversaram e terminaram não participando. Em alguns casos, não foi possível conciliar agendas. Enfim, a “seleção” de uma amostra, aqui, não se daria mesmo de modo unilateral, sem negociações e consentimentos.

### **Situando os professores**

Cinco professores terminaram compondo a amostra deste estudo. Nomeio-os aqui por pseudônimos. São eles Callado, Fanny, Heitor, Benedito e Cecília. Professores da Escola de Música da UFBA. Todos pós-graduados e já com um longo histórico no

magistério superior (o mais “novo” deles, Callado, já é professor da instituição há mais de dez anos; o mais “antigo”, Benedito, há mais de quarenta). Estes professores podem, assim, ser situados relativamente às sub-áreas de conhecimento a que pertencem:

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

Esta, no entanto, não é uma classificação estanque: alguns dos professores têm formação de origem numa determinada sub-área, mas têm cruzado as quase sempre tênues (e muitas vezes arbitrárias) fronteiras que separam estas áreas de saber. Por exemplo, Fanny é graduada em instrumento, pertencendo, pois, à sub-área das práticas interpretativas. No entanto, fez mestrado e doutorado na área de educação musical e tem efetivamente se dedicado à pedagogia do instrumento.

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

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

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

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

Estes professores e professoras compreendiam, assim, um grupo representativo de um coletivo maior. Seus discursos não são, no entanto, tomados aqui apenas como discursos das sub-áreas a que pertencem, mas fundamentalmente como discursos de professores e professoras – trabalhadores culturais ou intelectuais públicos, na definição de Giroux (1999) – inarredavelmente envolvidos com questões políticas e sociais, curriculares e pedagógicas, que atravessam seus campos de saber.

### ***A entrevista e seu processo de construção***

De acordo com Zago (2003), quando temos a entrevista como instrumento principal da pesquisa, parte considerável de sua produção bem como do aprendizado que adquirimos sobre sua condução se opera no processo concreto da investigação.

Para esta autora, não há neutralidade possível que se possa estabelecer como condição *a priori* de objetividade para o estabelecimento do tipo de entrevista a ser realizada: sua escolha decorrerá do desenvolvimento da problemática do estudo a ser empreendido, a partir das interrogações que fazemos acerca de um determinado contexto de relações sociais e das estratégias que elaboramos para buscar respondê-las.

Dentro dessa abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo (Zago 2003, 295).

Além do mais, nos diz Zago (2003), é no contexto mesmo das investigações qualitativas que devemos nos permitir construir suas problemáticas. O que significa dizer que, ao empregarmos a entrevista compreensiva, como meio privilegiado de investigação, devemos buscar elaborar roteiros abertos, flexíveis, de modo que nos seja possível alterá-los conforme o direcionamento que desejamos dar à investigação. E, eu acrescentaria (após ter sofrido um bocado com toda a ansiedade decorrente do receio de que as questões elaboradas em meu roteiro não fossem produtivas o suficiente para o que eu pretendia

investigar): deveríamos nos permitir também aceitar que os rumos inesperados que as entrevistas compreensivas por vezes tomam e que nos levem por itinerâncias insuspeitadas.

### ***Roteiro de entrevista***

O roteiro de entrevista foi estruturado em torno de certas temáticas relativas à diversidade cultural, aqui tomada como eixo fundamental através do qual as questões atinentes à educação e formação superior em música foram elaboradas.

Estas eram, pois, as questões que compunham o roteiro:

- Que implicações a lei 11.645 teria (ou tem tido) para a estruturação curricular de um curso de graduação em música?<sup>4</sup>
- Como lidar curricularmente com a obrigatoriedade, por conta da lei, de ter de preparar nossos alunos e alunas para lidar com os conteúdos relativos à cultura negra e indígena brasileira?
- Como questões relacionadas à diversidade cultural são (ou poderiam ser) consideradas no currículo e nas práticas pedagógicas da instituição?
- Que disciplinas cuidariam de atender as demandas do que se tem como diversidade cultural?
- Como você avaliaria a afirmação de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica?

---

<sup>4</sup> Lei de 10 de março de 2008, que faz uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a Lei 9.394, a conhecida LDB de 1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

- Que implicações haveria para a formação superior em música, por conta das ações afirmativas, ter de lidar com as experiências e possíveis demandas de alunos quilombolas, de alunos indígenas?
- Ainda que seja apenas um mito, como você interpretaria a história de que esta instituição permaneceu durante anos, sem que nenhum candidato houvesse sido considerado apto para ingressar no curso de canto?
- Como você interpretaria o fato de que Armandinho (bandolinista e guitarrista, filho de um dos inventores do trio-elétrico, Osmar Macedo, hoje músico popular de sucesso e um reconhecido virtuose) houvesse sido reprovado quando tentou ingressar nesta instituição?
- O que dizer sobre as recentes declarações do professor Natalino Dantas acerca do ambiente cultural popular da Bahia não ser muito propício à formação acadêmica?
- Ou a afirmação de que só tocamos berimbau por ele ter apenas uma corda?
- Como uma formação em música poderia contribuir para resistir a tais concepções etnocêntricas?

As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e junho de 2008. Foram todas gravadas e posteriormente transcritas pelo próprio pesquisador. Busquei, durante as transcrições, preservar ao máximo a coloquialidade de nossas conversas. Por isso, a despeito da textualização feita para buscar assegurar a inteligibilidade das falas, procurei manter a maneira original com que os professores e professoras se expressavam.

As transcrições integrais das entrevistas foram todas submetidas à apreciação dos sujeitos entrevistados para eventuais correções ou mesmo para verificações da textualização das falas. Devo dizer, contudo, que, para preservar o anonimato dos sujeitos,



precisei, em certos momentos, realizar supressões ou omitir parte das referências feitas a personagens e locais concretos. De todo modo, para efeito de consulta, ou para que se possa situar as falas no contexto mais amplo das considerações tecidas pelos entrevistados (como também as minhas próprias considerações críticas), as transcrições das entrevistas encontram-se anexadas ao final deste trabalho.

A seguir, descrevo os motivos que me levaram à elaboração das questões. Para uma melhor compreensão dos assuntos que intencionava abordar durante as entrevistas, agrupei as questões sob os seguintes tópicos:

### **As implicações da Lei 11.645**

Ao perguntar sobre a Lei 11.645, buscava não apenas saber se os professores a conheciam, mas, principalmente, se tinham noção de suas implicações e demandas em termos curriculares, e no âmbito dos cursos superiores de música.

Em linhas gerais, buscava discutir o significado das demandas por uma educação superior atenta à diversidade cultural. Afinal, o pressuposto fundamental dos documentos referentes tanto à Lei 10.639 de 2003, quanto a 11.645 de 2008 é a importância simbólica da história e cultura de grupos historicamente marginalizados, tais como a dos povos indígenas brasileiros e dos afro-descendentes, nos currículos da Educação Básica.

Uma vez que os cursos de formação de professores em nível superior teriam agora, por força da lei, de preparar seus futuros professores para lidar com a obrigatoriedade dos estudos acerca da história e cultura destes segmentos da população nacional, acreditava que esta seria uma boa oportunidade para perguntar aos professores da área de música o que fazer com a letra da lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil 2008).

## **Desafiando a lógica dominante**

Com a citação a Moreira (2003) acerca da necessidade da reelaboração de conteúdos que concorreriam para desafiar a lógica curricular e educacional dominante – eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual – buscava provocar os professores a discorrerem a respeito da vinculação entre as concepções de cultura (e de diversidade cultural) com as questões identitárias e as lutas por representação. Afinal, como nos diz Silva:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (Silva 2000, 81).

A citação a Moreira nos exortava, pois, a pensar o currículo em música como algo não-neutro, incontornavelmente comprometido e implicado em questões sociais e políticas mais amplas. (Daí, como consequência, as ações afirmativas e as cotas raciais no ensino superior passavam a figurar também como questões relevantes para o presente estudo).

## **Processos seletivos: o vestibular e a noção de conhecimento em música**

O caso do exame vestibular de Armandinho Macedo (o bandolinista e guitarrista baiano, hoje já famoso, filho de um dos inventores do trio-elétrico e da guitarra elétrica, Osmar Macedo), algo que deve ter ocorrido em meados da década de 1970; e a história-mito do curso de canto, ocorrida talvez no mesmo período, diziam respeito à definição do conhecimento requerido para admissão no curso superior de música.

Ambos os casos assumiram para mim proporções míticas, desde que eu os escutava, ainda quando era aluno da graduação, ou até antes mesmo de ingressar no curso de Licenciatura em Música da UFBA. De um lado, a “história” ou o “caso” do curso de canto – que haveria ficado anos sem que nenhum candidato houvesse sido considerado apto para ingressar neste curso – parecia significar a defesa de um alto padrão de exigência, pautado na defesa de um alto padrão cultural e artístico. Jamais verifiquei a veracidade desta “história”, mas como mito ela era bastante representativa de uma mentalidade culturalmente elitista e conservadora, uma vez que a narração desta história era, regra geral, mais marcada pelo sentimento de admiração do que de reprovação. Saber o que os professores teriam a dizer sobre ela me interessava por motivos óbvios.

Quanto ao “caso Armandinho”, ou seja, à história que se contava de que ele haveria sido reprovado nos exames seletivos do vestibular para o curso superior de música da UFBA, havia mais o sentido de reprovação à instituição do que qualquer outra coisa. A EMUS-UFBA, assim pelo menos eu percebia o sentimento geral desta narrativa, havia cometido um grande equívoco. Do mesmo modo, seria interessante verificar como os professores reagiriam às duas histórias-mitos.

Os dois casos, de todo modo, guardavam entre si um aspecto comum e fundamental: a necessidade de se atender às exigências, previamente estabelecidas, do que se definia então como conhecimento em música. O “caso Armandinho” – e isso só me dei

conta durante as entrevistas – evocava um dos aspectos mais interessantes acerca do conhecimento em música: a sua vinculação necessária com o conhecimento da grafia musical. Esta é uma premissa que já se encontra absolutamente arraigada no senso comum, e de modo bastante amplo, ou seja, não só por entre músicos acadêmicos. Saber ler/escrever música é condição *sine qua non* para o ingresso num curso superior. O indivíduo que não possui tais habilidades é um *analfabeto musical*.

### **As declarações do professor Natalino Dantas**

As tais “declarações” referiam-se ao fato amplamente noticiado, por volta de abril de 2008, de que o professor Natalino Dantas havia atribuído aos alunos do curso de medicina da UFBA a responsabilidade pela nota baixa que o curso atingiu no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2007.<sup>5</sup>

Na opinião do então coordenador do curso de medicina da UFBA, o professor Antonio Natalino Dantas, em uma entrevista ao Jornal Folha de São Paulo teria atribuído a nota obtida pelos alunos ao “baixo QI” dos estudantes baianos e teria acrescentado: “O baiano toca berimbau porque só tem uma corda, se tivesse mais, não conseguiria”. Não satisfeito, ainda deixou escapar esta pérola de etnocentrismo:

Talvez o ambiente cultural aqui da Bahia não seja muito propício à medicina porque as coisas são mais voltadas para a musicalidade. Se bem que eu nem digo musicalidade porque eu não considero esses ritmos de percussão música propriamente dita.<sup>6</sup>

Enfim, era preciso saber como os professores de música reagiriam às polêmicas declarações do professor Natalino Dantas. E, mais que isso, de que maneira localizariam tais declarações no interior de uma determinada política cultural.

---

<sup>5</sup> O curso de medicina da UFBA obteve nota 2 no conceito ENADE, em uma escala de 1 a 5.

<sup>6</sup> Colhido de matéria veiculada no site do Jornal da Globo, disponível em <http://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL876732-16021,00-COMENTARIO+DE+COORDENADOR+DA+UFBA+REVOLTA+ALUNOS.html>

## ***Representando os dados***

Em relação à representação dos dados aqui analisados, parecia-me que, em nome de uma racionalidade condizente com um trabalho de pesquisa desta natureza, deveria organizá-los de modo que cada aspecto encontrado e discutido fosse estruturado em certos tópicos, atravessando transversalmente as análises das entrevistas.

Parecia o mais sensato a fazer. No entanto, a busca por tal modelo de representação esbarrava na seguinte dificuldade: cada entrevista tinha tido uma dinâmica singular, a despeito de todas terem seguido o mesmo roteiro de questões, elaborado previamente e aplicado a cada um dos professores. Ou seja, as respostas às questões do roteiro, a depender de quem era entrevistado, assumiam maior ou menor proeminência; ou, por serem abordadas a partir de diferentes perspectivas, ressaltavam aspectos distintos e/ou levantavam outras questões. Além do que, não só nossas conversas tomavam rumos inesperados, mas também, como já era de se esperar, fui-me aprimorando ao longo das entrevistas, perdendo a ansiedade e me permitindo aceitar que as entrevistas pudessem tornar-se em conversas mais soltas, menos dirigidas ou controladas.

Resolvi, então, organizar as análises de maneira a preservar a singularidade das entrevistas, buscando assim manter, em cada sub-capítulo, os tópicos desenvolvidos a partir de cada uma delas, ainda que às custas de certas repetições, devido a similaridades entre eles (ou seja, os tópicos se assemelham, mas o teor das respostas é distinto). Assim, para cada um dos entrevistados há sub-capítulos individualizados; e, em cada sub-capítulo, tópicos semelhantes, discutidos e analisados separadamente (com uma ou outra articulação entre eles).

## Callado

Callado, enquanto professor de canto e, portanto, como representante de uma das modalidades das chamadas práticas interpretativas, talvez a mais conservadora, ou mais canônica – pelo menos, assim eu acreditava – merecia ser escutado. A história-mito do curso de canto carecia de ser recontada ou reinterpretada por quem havia vivido a experiência ter ingressado no curso de canto – num momento em que se acreditava, então, que os testes de habilidades específicas para este curso eram extremamente seletivos (o que, aliás, confirmava sua mítica). Encontrei-me com Callado na Escola de Música da UFBA e lá conversamos por mais de três horas.

### ***Questões de diversidade: a Lei 11.645***

**L.:** [...] eu gostaria de saber como você enxerga as implicações desta lei em sua prática pedagógica, ou que implicações ela teria para uma reestruturação curricular em música.

**Callado:** eu acho que essa lei, eu até procurei saber dela, é uma lei de março de 2008, né? Ela atinge principalmente a educação fundamental e o ensino médio, não nos atinge ainda diretamente. [...] eu acho que a questão dos estudos da cultura afro-brasileira e indígena, é uma coisa que já deveria ter sido feita há muito tempo, eu não sei por que isso não aconteceu [antes].

[...] Eu queria pensar um pouquinho em relação ao ensino escolar, e depois pensar no ensino de música. Isso porque a gente sente uma lacuna enorme, inclusive já tem estudos de professores e de antropólogos, com relação à questão da ausência de dados sobre a cultura africana no livro didático tradicional, existem estudos sobre isso. E a gente sempre se pergunta por que essa lacuna existe. Então, eu acho que *a partir do momento que isso começar, no nível fundamental e médio, a gente... o que não invalida que a universidade... acho que os cursos de história, de antropologia e sociologia, com certeza devem contemplar essa questão.* Agora, em se tratando de música, eu acho que a pós-graduação, principalmente, na área de musicologia, etnomusicologia, já realiza estudos com relação a esta questão afro e indígena. [grifos meus]

Segundo Callado, a atenção à diversidade cultural – em função da obrigatoriedade legal – deveria, sim, ser abordada no ensino fundamental e médio. No entanto, para ele, as demandas educacionais aí implicadas “não nos atinge[m] ainda diretamente”. Percebe-se que há um certo cuidado ao discorrer sobre o assunto, como se ela fugisse de nossa alçada, como se não nos dissesse respeito muito diretamente: “a partir

do momento que isso começar, no nível fundamental e médio, a gente...”; ou, em outro trecho: “acho que os cursos de história, de antropologia e sociologia, com certeza devem contemplar essa questão”. Quando, finalmente, aborda as implicações que a referida lei teria para um curso superior de música, Callado nos diz que: “em se tratando de música, eu acho que a pós-graduação, principalmente na área de musicologia, etnomusicologia, já realiza estudos com relação a esta questão afro e indígena”. Deixemos Callado falar:

**Callado:** [...] acho que a partir do momento que essa coisa começar a enraizar mais, a penetrar no âmbito da graduação, *acho que nada impede de a gente inserir no currículo disciplinas voltadas para essa questão dentro de música*. Eu acho assim, que o que talvez fosse nos atingir diretamente, seria, além da questão teórica, que é etnomusicológica digamos assim, ter a questão prática, da prática musical, *onde você poderia inserir elementos dessa cultura dentro do estudo de música tradicional*. [grifos meus]

Depreende-se do discurso de Callado que a atenção à diversidade, como uma questão curricular, é algo ainda periférico. Enquanto objeto de investigação, é, certamente, assunto para o campo da etnomusicologia – o que, por si, ou talvez por isso mesmo, não significa dizer que assuma centralidade nas preocupações curriculares de um curso superior em música. Ao mesmo tempo, apesar da afirmação de que “nada impede” que tratemos de tais questões no currículo, a diversidade é ainda vista como algo que se adiciona à cultura tradicional dominante (“você poderia inserir elementos dessa cultura dentro do estudo de música tradicional”).

Vista de um outro modo, porém, a diversidade já se encontra subsumida às práticas curriculares tradicionais dominantes. A lei apenas nos faria lembrar da importância de se adicionar ou complementar o que já consta no currículo existente, uma vez que a diversidade cultural estaria contemplada no amplo repertório erudito brasileiro:

**Callado:** [...] *de uma forma ou de outra nós já lidamos, direta ou indiretamente com essa questão*. Por exemplo, eu como professor de canto, eu trabalho com a chamada música erudita brasileira, onde você tem Villa-Lobos, onde você encontra Nepomuceno, onde você encontra uma série de compositores brasileiros... [...] [que] já colocam, introduzem elementos da cultura brasileira, sejam rítmicos, seja na melodia, ioruba misturado com português, tá entendendo? De alguma forma, *eu acho impossível nós estarmos distantes dessa questão, dentro do currículo*. [grifos meus]

As questões educacionais e curriculares envolvidas com preocupações para com as diferenças culturais são, num certo sentido, despolitizadas. As lacunas apontadas por Callado, no que tange a pouca relevância das culturas afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos, por exemplo, parecem não se articular com o reconhecimento das lutas políticas por representação: “a gente se pergunta sempre por que essa lacuna existe”. Callado, em última análise, parece desconsiderar que as importantes questões políticas e educacionais contemporâneas, presentes nas reivindicações feitas por representantes dos movimentos negros e indígenas, decorrem não apenas das denúncias de situações concretas de exclusão e marginalização social, mas também da constatação de como tal exclusão e marginalização podem ocorrer simbolicamente através da seleção e hierarquização dos saberes escolares.

### ***Desafiando a lógica dominante? O currículo como política cultural-identitária***

**L.:** [...] eu tenho aqui também a afirmação de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio Barbosa Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica. Como é que você enxerga isso?

**Callado:** [...] o pensamento de Antonio Moreira é, pra mim, um desafio para a superação da auto-ignorância. Eu acho que, primeiro, a gente tem que se pensar como homem, como ser. Então, essas questões, por exemplo, do eurocentrismo, dessa herança cristã, da questão do masculino, do branco, do preto, do índio, da homossexualidade, da bissexualidade, da transsexualidade – existe uma infinidade de definições quanto a isso... são processos humanos que têm que ser encarados dentro e fora das universidades, entendeu?, independente de conteúdos disciplinares. Então, eu acho que essa formação, eu costumo dizer, essa formação perpassa a educação familiar, desde a educação familiar, até a educação escolar. Então, a educação escolar, no nível fundamental, no nível médio, no nível superior e nas pós-graduações da vida, no final das contas. Então eu acho assim: a gente convive informalmente com essas realidades distintas, mas a gente não formaliza isso em termo de disciplinas e de conteúdos, no final das contas.

Callado expressa um pensamento condizente com a noção mais ou menos corrente de alteridade, típica de uma postura humanista-liberal, tida como necessária para o respeito e à convivência com as diferenças culturais. Suas considerações, além disso,



revelam a importante preocupação com o que fazer, em termos práticos, com a noção de diversidade cultural. No entanto, Callado deixa entrever em seu discurso algo para além (ou para aquém) do politicamente correto: a necessidade de manutenção de certos limites que seriam preservados a partir da defesa de atitudes etnocêntricas.

**L.:** [...] você não discorda, então, que há uma lógica dominante, que seria justamente esta, eurocêntrica, masculina, branca, cristã e heterossexual?

**Callado:** eu não discordo. Eu concordo, mas eu acho que se ela existe, de alguma forma, é porque as outras tendências não foram suficientemente fortes para derrubá-la ainda. Então, eu acho assim: nós vivemos numa pós-modernidade, hoje, numa confusão de transformações, numa globalização do conhecimento, e de comportamentos imprevisíveis [...] hoje, realmente, fica difícil a gente acompanhar, por exemplo, o movimento da transformação social. [...] estamos em meio a esse mar, a esse emaranhado de conhecimentos e não tivemos tempo, de certa forma, de degustá-los, de apreender esses conhecimentos, de sintetizar. O que fazer diante disso? Ignorar, por exemplo?

Apesar de reconhecer que o ambiente cultural, político e social contemporâneo tem se pautado pelo descentramento das noções de identidade e pertencimento cultural, pela velocidade das transformações sociais e culturais, impulsionadas em grande medida pelas novas tecnologias da comunicação e informação; apesar de que Callado demonstre consciência de que “esse é um processo de transformação constante” e que “nós temos que acompanhar”, há, concomitantemente a tal discurso, uma defesa do etnocentrismo. Assim, ele afirma que:

**Callado:** [...] *Eu não posso ignorar o meu eurocentrismo*, porque eu fui condicionado, eu nasci nessa estrutura, já nasci nessa cultura européia, com forte influência européia. É o modelo de civilidade que nos foi dado, com uma forte influência africana, com uma forte influência indígena. Influências as quais foram suprimidas da educação formal, entendeu? Por razões políticas, por preconceitos e por uma série de outras coisas que a gente já sabe que existe e que as pessoas tentam até hoje discutir politicamente.

[...] Eu acho que nós fomos impregnados dessas informações todas, e não poderia ter sido de outra forma, mas eu não posso agora simplesmente, do ponto de vista de uma análise psicanalítica, querer bater em meu pai e minha mãe por coisas erradas que eu acho que eles fizeram em relação a mim. Essa foi a maneira como eles aprenderam, e essa foi a cultura que eles tiveram e agora eles passaram, da mesma forma. [grifos meus]

Um posicionamento semelhante é defendido por Benedito e Cecília. Ou seja, a mesma defesa de que há uma razão de ser para o etnocentrismo – compreendido também como uma defesa dos valores que conferem identidade a um determinado grupo social. Em relação a Cecília, há inclusive a menção à autoridade paterna, como um análogo à cultura que nos enforma.<sup>7</sup> É, porém, em Benedito, que podemos verificar uma maior elaboração teórica acerca dos usos do preconceito.

### ***Usos do etnocentrismo***

Ao apresentar, ainda que de maneira geral, o objeto de minha investigação, buscando discorrer introdutoriamente sobre a importância do discurso dos professores, como uma parte importante do discurso acadêmico em música e, conseqüentemente, de suas crenças no que tange à formação musical e ao que conta como conhecimento em música, o professor Benedito, antecipando-se ao que, sem dúvida, figuraria como um dos pontos focais de meus questionamentos, teceu as seguintes considerações:

**Benedito:** eu vi uma citação de Montaigne há uns dias atrás, ele diz: as pessoas pensam ou dizem que a consciência é um fato da natureza, mas não é, é um produto do costume. Eu acho que acredito nisso também. Quer dizer, a gente vive cercado de tanto preconceito de tanto tipo... eu acho o músico, em particular, um especialista em preconceito, tem uma resposta pronta, fixa, uma coisa dessa em tudo quanto é canto que você vai.

E, em outro trecho:

**Benedito:** [...] veja que eu não estou livre de preconceitos, quer dizer, não há pessoa alguma que não tenha preconceitos, vamos partir logo daí. Etnocentrismo, nem se fala, é um pau que vai cair em defesa das culturas, quer dizer, tem um aspecto positivo e tem um aspecto negativo; quer dizer, a gente tem que discutir mentalidades o tempo todo, tem mentalidades fechadas e tem mentalidades abertas. O que a gente tem que fazer é abrir os canais para que as pessoas se vejam, para que elas falem umas com as outras, sem medo, entende?

Considerações que me fazem pensar em Geertz (2001), ao comentar a defesa do etnocentrismo feita por Lévi-Strauss, para quem guardados certos limites, o etnocentrismo justificar-se-ia pela necessidade mesma de se evitar uma entropia cultural,

---

<sup>7</sup> As considerações de Cecília, assim como as de Benedito, acerca de preconceito e etnocentrismos serão discutidas mais detidamente nas análises que faço, separadamente, de cada uma das entrevistas.

ou seja, de se evitar um apagamento das fronteiras que evitariam que os diversos grupos culturais se confundissem uns com os outros. O etnocentrismo seria uma atitude “natural” de defesa das marcas que conferem identidade aos grupos sociais.

No entanto, como nos alerta Geertz (2001), o fato de que as diferenças culturais estejam sendo consideradas cada vez mais no interior de uma mesma sociedade – seja por conta de fluxos migratórios, seja porque simplesmente outros atores sociais têm forçado sua entrada em cena – tem complexificado não só o trabalho dos antropólogos, mas também e principalmente, o de todos os trabalhadores culturais – e dentre eles os professores – que terão que lidar com as importantes questões suscitadas pela justificação de valores num dado contexto social e cultural.

As considerações teóricas de Geertz (2001), ao buscar responder ao “apelo irresistível” das atitudes etnocêntricas para a defesa dos valores de uma comunidade, são de extrema relevância aqui, uma vez que os enigmas suscitados pela constatação, ainda que relutante, de que há as realidades culturais diversas,

... não surgem meramente nas fronteiras de nossa sociedade, onde, segundo essa abordagem, esperaríamos encontrá-los, mas surgem, por assim dizer, nos limites de nós mesmos. *A estranheza não começa nos limites da água, mas nos da pele* (2001, 74). [grifo meu]

Nossa compreensão acerca das diferenças culturais, e o que fazemos com e a partir delas, tem reflexos importantes para as maneiras como concebemos nossas relações com os “outros” – que podem ser compreendidos como “todos os demais”, de fato; e que hoje, e cada vez mais, podem ser tidos como os “outros” da sexualidade, do gênero, da raça, da linguagem etc.

### ***A diversidade subsumida à cultura dominante***

**Callado:** [...] Na minha abordagem pedagógica, eu procuro contemplar, pelo menos no ensino do canto na graduação, um amplo repertório de música brasileira, *mas sempre com o enfoque do canto lírico*, até porque eles gostam do canto lírico, as pessoas que adentram a universidade para estudar canto lírico, elas realmente vêm com vontade de aprender. *O que elas querem mesmo*, e que eu percebo – e isso, tendo

sido professor de oficinas, de curso básico – *é aprender, elas querem cantar, entendeu?* E quando elas conhecem, quando têm acesso a este tipo de música, elas gostam, elas passam a gostar, elas participam, se interessam. [grifos meus]

O enfoque numa determinada prática, referente a uma determinada tradição (a erudita ocidental), já não é por si um estreitamento de possibilidades? Ao mesmo tempo, não haveria aí a reafirmação da crença de que a diversidade já está presente no amplo repertório erudito ocidental e que este, portanto, subsume as demais práticas musicais?

De acordo com Callado, os alunos buscam um conhecimento que ainda não detêm, um conhecimento que é socialmente valorizado e legitimado academicamente, ou seja, as pessoas adentram a universidade para *buscar aprender*: “o que elas querem mesmo ... é aprender, elas querem cantar”.

Ora, não é incorreto afirmar que os alunos vêm em busca de conhecimentos, de saberes que ainda não possuem. No entanto, seria equivocado discutir possíveis implicações excludentes contidas neste discurso, como se, por contraste, as pessoas não cantassem, ou como se o que cantassem não estivesse à altura da realização técnica e interpretativa do chamado canto lírico?

Por outro lado, não seria procedente afirmar que os alunos buscam efetivamente se apossar de saberes sistematizados, elaborados, pertencentes a uma longa tradição cultural, com suas técnicas bem desenvolvidas e sofisticadas, como algo que lhes possibilitaria ultrapassar os limites de suas próprias experiências cotidianas – algo que, talvez, não fosse possível apenas através das práticas populares?

Ainda assim, não deveríamos nos perguntar acerca do pressuposto, aí contido, de que as práticas populares são, por natureza, “limitadas” e, portanto, “limitantes”? E mais: não deveríamos nos perguntar se, e em que medida, tal hierarquização de saberes não se constituiria em medida de exclusão?

## **Ações afirmativas**

**L.:** e quanto às ações afirmativas? Que implicações haveria para a formação superior?

**Callado:** olha, eu nunca fui a favor de cotas. Eu acho que já chega de tanto cotar o negro. O negro já foi historicamente cotado, eu já disse isso inclusive em grupos de discussões, por e-mail, em listas de discussões de professores. Eu acho assim que uma das grandes dificuldades do ingresso dessa população... do ingresso, ainda que, entre aspas, indiscriminado da população no curso superior, uma das coisas é a permanência, entendeu? Porque nós não temos hoje uma infra-estrutura que permita receber uma quantidade de alunos maior hoje.

Callado tem uma compreensão divergente da maneira como alguns dos proponentes das ações afirmativas enxergam e problematizam a questão do acesso à universidade (Guimarães 1996; Silvério 2002; Munanga 2003; Queiroz & Santos 2006; dentre outros). Para estes, não podemos mais, simplesmente, esperar que os problemas da Educação Básica se resolvam para só então obtermos sucesso na democratização do acesso à formação superior. Há um contingente social enorme que não pode mais esperar até que a Educação Básica consiga alcançar os altos padrões de qualidade que lhe faltam para que, assim, possam de modo legítimo – ou seja, pelo mérito individual – buscar ingressar num curso superior.<sup>8</sup>

**Callado:** [...] eu acho que a questão da cota, ela limita o potencial, digamos assim... não diria o potencial, eu acho que ela subtrai, na verdade, a figura... a eventual figura do negro brasileiro... eu nem gosto de falar sobre isso, do negro, do índio, do branco, porque eu considero que *nós somos um povo brasileiro como um todo*. Eu me recuso. [grifo meu]

O debate sobre a pertinência (ou não) das chamadas ações afirmativas (e, dentre estas, as cotas raciais), levanta questões atinentes não só à justiça social, mas principalmente relativas ao papel da educação superior face às desigualdades no acesso a

---

<sup>8</sup> Kabengele Munanga (2003) estima em mais de 30 anos o tempo que levaríamos, caso melhorássemos imediatamente a Educação Básica, para termos negros e brancos em condição de igualdade nas universidades brasileiras. No entanto, dentre os críticos das ações afirmativas, há também os que defendam que só a partir de uma reforma social e política mais ampla e profunda – o que incluiria desde a reforma agrária (Azevedo 2004) até o fim do direito de herança (Risério 2008)! – é que poderemos ter justiça social. Mais modestamente, penso que há outros aspectos que tornam este debate mais “palpável”. Por exemplo, a limitação de vagas nas universidades públicas para atender ao contingente populacional que, ao sair do ensino médio, buscaria ingressar num curso superior. É preciso atentar para o fato de que no discurso de Callado tal situação estrutural é utilizada como argumento para limitar o acesso a partir do critério meritocrático.

este ensino. Tal debate, estruturado a partir de posições divergentes quanto às maneiras de lidar com tais desigualdades, tem levantado questões que nos interpelam a encarar a responsabilidade social das universidades – não obstante a reação conservadora que busca minimizar a importância dos vínculos existentes entre o ensino superior e as urgentes questões sociais, bem como as relações entre conhecimento, autoridade e poder. Os debates acerca das ações afirmativas têm evidenciado a política cultural envolvida, por um lado, na defesa e manutenção de um determinado cânone e capital simbólico e, por outro, na contestação do significado e do sentido ideológico da noção de excelência acadêmica.

Neste debate, como afirma Giroux (2003),

... o processo escolar torna-se um terreno de lutas pelo significado e pelo propósito das humanidades, pelo valor da disciplinaridade, pela função reguladora da cultura, pela relação entre o conhecimento e a autoridade e pela questão relacionada de quem tem a propriedade sobre as condições da produção de conhecimento (2003, 75).

Além disso, e numa perspectiva multiculturalista, os debates sobre as ações afirmativas podem ampliar nosso entendimento de como a política da cultura funciona dentro do ensino superior ao construir conhecimento, legitimar determinados mapas de significado e estabelecer certas posições de sujeito, que se encontram contidas nas reivindicações sobre a história e a memória públicas (Giroux 2003).

Alinhando-me com uma perspectiva crítica de multiculturalismo, acredito que as lutas para se estabelecer programas acadêmicos que abordem os interesses de grupos sociais diversos, tais como gays e lésbicas, negros, indígenas, quilombolas, mulheres etc., podem ampliar os discursos públicos disponíveis nas universidades através das quais os estudantes podem investir, falar e agir (Canen 2005; Costa 2003; Moreira 2002; McLaren 2000; Giroux 2003; dentre outros).

Todas estas considerações servem, por contraste, para se pensar em como estamos, nós acadêmicos da área de música, lidando contemporaneamente com as

demandas culturais e políticas do multiculturalismo. Algo que serviria, certamente, para desafiar tradicionais concepções educacionais pautadas na competitividade meritocrática e na crença da importância de aceder aos altos padrões culturais da chamada música erudita como o único caminho, ou o mais legítimo, para o desenvolvimento acadêmico-científico na área de música.

Proponentes das ações afirmativas (e das cotas raciais entre elas) argumentam, por exemplo, que o critério do mérito como condição básica para o acesso ao ensino superior deve ser repensado em função de uma melhor compreensão do ambiente social, cultural e econômico em que se inserem indivíduos historicamente situados. Além do que, o desempenho acadêmico e o fracasso, a partir de uma perspectiva multiculturalista crítica, não deveriam ser compreendidos fora das relações sociais e culturais de experiências subjetivas-identitárias, marcadas por desigualdades que não são apenas econômicas, mas sobretudo culturais.

O teor da fala de Callado, citado abaixo, manifesta seu antagonismo face a tais considerações críticas e multiculturais:

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

Afirmações do tipo “nós somos um povo brasileiro como um todo”, “consciência não tem cor”, ou “existe uma consciência geral, que é a consciência humana”, decorrem do consenso liberal-humanista baseado na crença da igualdade entre os seres humanos, tomada como um princípio fundamental que deveria estruturar sociedades democráticas.

Tal consenso liberal humanista tem sido, pois, seriamente contestado por correntes teóricas pós-modernas que vão desde o feminismo, ao pós-colonialismo,

passando pelo multiculturalismo e, de uma maneira geral, pelo campo mais amplo dos chamados Estudos Culturais. O argumento central aqui é o de que a exortação a uma natureza humana universal – cuja negação equivaleria à “subtração do pensamento humano”, nas palavras de Callado – frequentemente significa apenas uma “expectativa de conformidade a modelos dominantes” (Burbules 2003).

**Callado:** [...] Então, pra mim, quando eu vejo as pessoas discutirem essa questão do negro... E o próprio negro, não é?, que não é tão negro assim, a gente já sabe, né? Já foram feitos estudos na área de genética – foi feito até um estudo com o Neguinho da Beija-Flor, onde se descobriu que ele tem muito mais, geneticamente, elementos de branco do que de negro.

Não faria sentido, pois, nesta perspectiva liberal-humanista assumir que as experiências de silenciamento, marginalização e exclusão das vozes de certos grupos sociais e culturais decorreriam de uma maneira racializada de produzir e legitimar desigualdades e privilégios; e nem que a noção de conhecimento poderia vincular-se às experiências identitárias, tais como as de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade. Aliás, a refutação científica da pertinência do conceito de “raça” – com base na genética contemporânea que nega a existência de diferenças biológicas relevantes que pudessem sustentar a crença em raças diversas dentro a espécie humana – serviria também de argumento em prol de nossa igualdade humana:

**Callado:** [...] Eu não vou simplesmente agora estabelecer sistema de cotas porque ele pertence à população carente ou porque ele é afro-descendente, absolutamente. Porque, *no meu pensamento, o ser humano é um só, é igual*. Se ele não teve oportunidades, isso é um fenômeno social, econômico, político, que nós, enquanto universidade, poderemos dar nossa parcela de contribuição – nem que seja a partir de teses que fiquem engavetadas, mas através de ações práticas dessas teses, por exemplo... eu sempre faço críticas em relação a isso: teses que signifiquem ações realmente, entendeu? [grifo meu]

O princípio da isonomia que se depreende da fala acima, choca-se aqui com a noção pós-modernista de “localização” contingente dos saberes que busca situar “a razão e o conhecimento no interior – e não no exterior – de configurações particulares de espaço, lugar, tempo e poder” (Giroux 1993, 52). Assim, a partir da crítica pós-moderna/pós-



estruturalista – atenta à dinâmica da produção-reprodução de diferenças culturais e sociais manifestadas nas categorias de raça, etnia, gênero, sexualidade etc. – a isonomia, enquanto princípio derivado de noções fundacionais acerca da natureza humana e do conhecimento “universalmente válido”, passa a ser radicalmente contestada.

Um dos aspectos mais importantes do debate em torno das ações afirmativas e da consideração da diversidade cultural na esfera acadêmica, contudo, é, por vezes, não suficientemente enfatizado. Refiro-me aqui à desconstrução do cânon acadêmico tradicional. A inclusão de “outros” atores sociais que reivindicam que seus interesses, pontos de vista, bem como suas vozes e experiências sejam consideradas, demanda uma política educacional que questione alguns dos pressupostos modernistas que estruturam fundamentalmente nossas escolas e instituições de ensino superior, principalmente no que tange à seleção e organização dos saberes que devem constar num determinado currículo.

Não considerar a necessidade de que se conteste a natureza situada e contingente do cânone acadêmico-curricular pode resultar numa política de assimilação e governo da diversidade. Uma política que – ainda que fomentada pelo reconhecimento necessário das “riquezas” culturais humanas – não interroga criticamente as condições políticas, sociais e culturais que sustentam desigualdades e o confinamento epistemológico do “outro” na diferença. A adoção de sistemas de cotas, portanto, sem uma profunda discussão curricular pode não surtir o efeito preconizado de promoção da inclusão – salvo talvez pela força das demandas que tais grupos, uma vez inseridos na educação superior, poderão promover.

### ***Agenda conservadora: o papel dos cursos superiores***

**Callado:** [...] nós não podemos, enquanto universidade, nos responsabilizar por todos os problemas da educação dos indivíduos. Porque grande parte dela é feita no ensino fundamental e médio e não está sendo feita da forma... da forma correta, eu diria. É uma educação fragmentada, é uma educação cheia de lacunas, é uma educação pouco inclusiva... ela não inclui, na verdade. *Eu falo assim, não a inclusão do ponto de vista somente dos indivíduos, das pessoas, mas do conhecimento e de informações que, na*

*verdade, são básicas* e que deveriam ser dadas exatamente na fase infantil e na fase infanto-juvenil e início da fase adulta, que são exatamente os momentos da aprendizagem humana, onde os indivíduos apreendem com mais facilidade. E aí fica um inchaço na universidade, como se a universidade fosse a última instância a dar conta de resolver todos esses problemas. [grifo meu]

É preciso situar e discutir a idéia de “inclusão” que se depreende do trecho citado acima. Para Callado, a inclusão articula-se mais com a noção de democratização dos saberes, do conhecimento e das informações “básicas”, que deveriam ser acessíveis a todos, do que propriamente com a noção mais típica dos discursos multiculturalistas, de que há uma diversidade cultural e social (em práticas, saberes, valores e visões de mundo) não contemplada, de maneira geral, pelas instituições educacionais dominantes e tradicionais.

Um outro aspecto importante, também contido no trecho acima, é o que diz respeito ao papel que deveria caber à universidade, no tocante aos problemas da educação brasileira – problemas que se originariam na Educação Básica – e que, para Callado, têm implicações evidentes para a educação superior:

**Callado:** os alunos, por eles não terem tido uma pré- formação em música, ou em teatro, ou em belas artes, ou em dança... eles não tiveram matemática, química, física e biologia? Ninguém pergunta aos alunos, quando eles estão na fase infantil ou juvenil se eles gostam de matemática, se eles gostam de português ou de história. Eles são obrigados a estudar aquelas disciplinas. Por que é que tem que ser diferente com as artes? Então, isso pra nós, é um problemão, até hoje, porque eles não tiveram essa formação. Eles pretendem ter essa formação em um curso superior *e o pior de tudo é o curso superior querer pretender dar essa formação.* [grifo meu]

Ao falar, pois, em “pré- formação”, Callado levanta questões importantes acerca da relevância das artes e de seu ensino na escolarização básica dos indivíduos. Questões que dizem respeito à dificuldade que muitos encontram quando buscam acesso ao ensino superior em música. Afinal, é fato que, na hierarquização curricular dos saberes – apesar de todo o discurso educacional que valoriza as artes na formação humana; e que se traduz inclusive em sua obrigatoriedade legal – o ensino das artes nas escolas brasileiras ainda é incipiente e mal-estruturado.

**Callado:** [...] Então o aluno sai e vai continuar saindo da universidade cheio de lacunas, porque essa não-formação que ele teve antes, por mais que ele se esforce no curso superior para poder superar e adquirir esses novos conhecimentos, ele será sempre um profissional limitado em relação a quem começou a estudar piano desde pequeno, o desempenho dele tende a ser diferente.

No entanto, ao desvincular as questões relativas às condições estruturais mais amplas que determinariam a incipiência das artes na educação escolar (e a concomitante dificuldade de acesso aos cursos superiores de música) daquilo que deveria constituir, de fato, a “verdadeira” preocupação do ensino superior, a excelência na formação, Callado termina por reafirmar uma agenda cultural e pedagógica conservadora. Algo que se depreende, aqui, não só no pressuposto de que a cultura e as artes não deveriam ter que lidar com questões estruturais e políticas – “não podemos, enquanto universidade, nos responsabilizar por todos os problemas da educação dos indivíduos” –, mas que se verifica também na ausência de uma perspectiva mais crítica acerca da natureza do conhecimento que se toma como “básico” e que serve de referência para a seleção daqueles que desejam ingressar num curso superior de música.

O trecho destacado a seguir reforça a noção conservadora de que a excelência acadêmica e cultural do ensino superior deveria ser preservada dos problemas estruturais mais amplos da sociedade:

**Callado:** [...] Então, eles simplesmente resolvem que nós temos que ampliar a quantidade de vagas, para que as pessoas tenham o direito ou o acesso ao ensino superior, dentro de uma estrutura decadente. E essas estruturas terão melhorias a partir do momento que a gente abrir – como se nós estivéssemos fechando! Como se nós estivéssemos excluindo! Na verdade, essa exclusão vem desde o ensino fundamental, que é precário, que é péssimo, das escolas públicas que são absolutamente ultrapassadas em termos de estrutura, em que os professores são mal pagos, muitos são mal formados, estão ali porque não têm outro jeito. Você tem uma população extremamente pobre e carente que adentra essas escolas e que não têm referência familiar e não tem como continuar seus estudos, você não tem como comprar um livro, [...]; você não tem como ter acesso econômico ao conhecimento, porque a escola, na verdade, é apenas parte desse processo – uma parte é feita na escola, a outra parte é feita na família. E como é que andam as estruturas familiares no Brasil da escola pública?

Apesar de que Callado revele uma sensibilidade, que se depreende da denúncia que faz dos problemas sociais e educacionais, sua leitura desta problemática não parece

decorrer de uma teorização crítica-contestatória acerca do papel das universidades relativamente a tais problemas – o que incluiria, inescapavelmente, um engajamento ativo e uma compreensão histórica e política de tal problemática.

Mas como entender, a partir de seu discurso, aspectos aparentemente tão contraditórios entre si?

**Callado:** [...] E eu te pergunto: por que é que nós, enquanto universidade pública – e até particulares – e no caso da UFBA, especificamente, *por que é que nós temos que responder, na verdade, por essa má estrutura que vem desde lá?* Aí, quando a gente fala desses assuntos, “ah, não vamos falar sobre isso, vamos só pensar a universidade, porque [sobre] isso aí, nós não vamos poder fazer nada”. Mas, afinal de contas, nós somos o topo da cadeia do conhecimento, em termo de formação de profissionais que irão atuar na sociedade, no mercado de trabalho, ou não somos? Então *nós não podemos estar politicamente alheios e desinteressados desta realidade.* [...] Para quê abismo pior que há entre o ensino fundamental e médio e o ensino superior? Então o aluno sai do curso médio e ele mal sabe o que ele vai enfrentar dentro da universidade, de uma realidade acadêmica. [grifos meu]

As sentenças “por que é que nós temos que responder, na verdade, por essa má estrutura que vem desde lá?” e “não podemos estar politicamente alheios e desinteressados desta realidade” soam contraditórias, dicotômicas. No entanto, a afirmação de que “não podemos estar politicamente alheios” deve ser compreendida a partir do que Callado advoga aqui: a universidade não pode ignorar que os problemas que ela enfrenta – algo que se traduz na perda de padrões de excelência – decorrem de uma problemática, acerca da qual ela não deveria ter de lidar e nem ser responsabilizada unicamente. Ou seja, a problemática diz respeito a um ensino fundamental precário, incapaz de preparar seus alunos para uma vida acadêmica promissora.

### ***Vestibular, cânon e hierarquização de saberes***

**Callado:** [...] em nenhum setor da vida humana você passa sem ser avaliado. O processo avaliativo é um processo amplo, na verdade. Eu acho que não existe nada demais com relação a processos de avaliação e de seleção, porque eles são necessários; e por uma razão muito simples, nós não podemos, não poderíamos jamais abarcar um contingente ilimitado de alunos dentro de um curso superior! Não temos infra-estrutura e nem condições de pessoal para isso, para abarcar esse tipo de coisa. Então, ainda temos que selecionar dessa maneira, entendeu?

[...] Agora, o que a gente precisa, além da seleção, é estabelecer níveis de conhecimento. O que eu não posso é, no curso superior, pegar um aluno que nunca estudou música na vida, *que não tenha noção absolutamente de nada* e assumir que ele vá aprendendo durante o processo... porque isso vai contra o grau de profundidade do conhecimento. Se fosse assim não existiriam cursos superiores, tá entendendo? [grifo meu]

A reivindicação de que a universidade não deveria ter que responder sozinha por problemas educacionais e sociais mais profundos, aos quais ela não teria como dar conta sozinha, articula-se aqui com uma agenda elitista, pautada na defesa de padrões de excelência, através da qual o ensino superior deveria ser reservado somente àqueles que, mediante exames vestibulares, demonstrassem possuir conhecimentos e habilidades mínimas que lhes permitissem acompanhar satisfatoriamente estudos de nível superior.

Ao falar de como um processo seletivo se faz necessário, Callado afirma a crença de que os alunos devem adequar-se às exigências de uma formação superior já pré-estabelecida. Nesta perspectiva, a preparação dos candidatos é a que os ajuda a aceder ao cânon, é a que busca assegurar que alguns possam aceder ao conhecimento previamente selecionado e legitimado.

Mas – poder-se-ia argumentar a favor de Callado – em certa medida, não seria sempre necessário que os alunos dominem certos saberes propedêuticos? E que, portanto, para aqueles que demonstrem poder acompanhar estudos de nível superior, devam submeter-se a tais processos seletivos?

No entanto, o que se busca problematizar aqui é a maneira como os processos avaliativos e seletivos articulam-se com uma visão de cultura e saber, na qual ambas são tratadas como parte de um repositório de artefatos canônicos que se colocam além de uma compreensão mais crítica não somente acerca de como tais saberes são, através de processos institucionais de seleção e hierarquização, construídos e legitimados, mas também acerca dos interesses e pontos de vista de quem representam.

Os trechos destacados a seguir, apesar de proferidos em momentos distintos de nossa conversa, articulam-se em torno de uma determinada maneira de problematizar a formação musical – a partir das dificuldades que os alunos enfrentam ao ingressar no curso superior – que nos fornece uma amostra de como questões mais amplas da educação musical costumam ser, a partir de uma perspectiva cultural conservadora, compreendidas e problematizadas:

**Callado:** os alunos, por eles não terem tido uma pré-formação em música, ou em teatro, ou em belas artes, ou em dança... eles não tiveram matemática, química, física e biologia? Ninguém pergunta aos alunos, quando eles estão na fase infantil ou juvenil se eles gostam de matemática, se eles gostam de português ou de história. Eles são obrigados a estudar aquelas disciplinas. Por que é que tem que ser diferente com as artes? Então, isso pra nós, é um problemão, até hoje, porque eles não tiveram essa formação. Eles pretendem ter essa formação em um curso superior e o pior de tudo é o curso superior querer pretender dar essa formação.

[...] eu acho que essa questão da educação musical, da ausência da educação musical na escola, é uma questão que se irmana também, *porque implica também na formação ou da deformação do indivíduo*, porque ele não tem... Então, *[se] ele não teve acesso à cultura, à cultura artística especificamente, vai ser muito difícil pra ele valorizar isso futuramente*, como espectador de espetáculos, de concertos e de shows, e como profissional também, no final das contas. [grifos meus]

A problemática divisada por Callado – e já bem discutida na área de educação musical – é que, por não contarmos com uma educação musical sistemática nas escolas que pudesse dar conta de familiarizar os indivíduos com as práticas, saberes e valores da música erudita de tradição ocidental, temos de lidar com “deficiências”, “lacunas” (também compreendidas como “deformação”) das experiências prévias dos indivíduos: “se ele não teve acesso à cultura [...] vai ser muito difícil pra ele valorizar isso futuramente”.

Em outro trecho, Callado discorre um pouco mais sobre esta problemática:

**Callado:** [...] como é que o estudante de arquitetura, que ingressa no curso de arquitetura, ou aquele que ingressa no curso de engenharia, vai fazer engenharia sem saber matemática, *ou sem ter noção nenhuma?* Você acha que ele vai aprender a matemática básica no curso superior de engenharia? Ou ele vai aprender biologia, as ciências biológicas, num curso de medicina, por exemplo? Ele vai aprender física num curso de física? Entendeu? Eu acho que a gente não pode abrir mão disso. Eu acho que existem pressupostos, na verdade. E eu acho – mais uma vez eu insisto – que esse olhar para o conhecimento musical e artístico como um todo, que antecede o ingresso na universidade, deve ser visto, deve ser contemplado, deve ser valorizado, para que a gente receba, realmente, de forma justa esses alunos, entende? [grifo meu]

Não se poderia aceitar, na perspectiva de Callado, o acesso a um curso de engenharia sem que os seus candidatos possuíssem o domínio de saberes básicos que lhes permitiriam realizar seus estudos acadêmicos sem maiores dificuldades. A importância de saberes propedêuticos, tais como os saberes matemáticos, tidos como fundamentais e, portanto, imprescindíveis para aqueles que desejam ingressar num curso de engenharia ou arquitetura, são analogicamente equiparados à importância do que Callado chama de “conhecimento musical” – do mesmo modo imprescindível para os que desejam ingressar num curso superior de música.

É preciso, no entanto, problematizar o pressuposto de que o conhecimento musical corresponde apenas ou majoritariamente a uma determinada tradição. Mais que isso, é preciso contestar a reificação de determinadas práticas e repertórios como equivalentes à “formação musical” necessária e propedêutica; e, concomitantemente, a ausência desta formação como uma “deformação”, ou, na melhor das hipóteses, como “noção alguma”. Do mesmo modo, faz-se necessário contestar a analogia que equipara o conhecimento em música com os saberes de um determinado campo científico, não por causa da analogia em si, mas por conta da assunção de que somente um determinado tipo de saber musical – muitas vezes reduzido ao conhecimento de sua gramática notacional – deveria ser equiparado ao status dos saberes propedêuticos e científicos, tidos como centrais à formação acadêmica.

Ao evocar a analogia “você acha que ele vai aprender a matemática básica no curso superior de engenharia?”, para justificar a importância dos exames de admissão nos termos em que são efetivamente realizados, Callado reifica a noção conservadora que dicotomiza e hierarquiza os saberes: para se estudar música deve-se estar a par de uma determinada tradição.

## ***A política de seleção: questões de acesso e déficit cultural***

**Callado:** [...] pra gente ter, hoje, essa condição de abarcar uma estrutura mais ampla, seria necessário que tivéssemos melhores condições de funcionamento em vários âmbitos – no âmbito da estrutura, de equipamentos, de profissionais qualificados realmente, de funcionários... pra que a gente pudesse abarcar todas essas expectativas que advém da população como um todo. [grifo meu]

Para Callado, a maior dificuldade em ampliar o acesso reside justamente na falta de estrutura tanto física como administrativa das instituições de ensino superior. Faltariam profissionais e espaço físico para comportar mais alunos do que já temos. Uma seleção, portanto, se faz necessária. As questões referentes à inclusão da diversidade ficariam assim postergadas para quando pudéssemos solucionar os problemas de administração e infra-estrutura.

No entanto, faz-se necessário apontar e problematizar como tais preocupações orçamentárias e/ou administrativas parecem ser sempre mais urgentes do que a necessidade de se encarar desafiadoramente as questões que envolvem os princípios que estruturam os mecanismos de seleção escolar e acadêmica. Refiro-me aqui, particularmente, à seleção posta em ação durante os exames vestibulares e o chamado “teste de aptidão” das instituições superiores em música. Mas refiro-me também ao fato de que não costumamos nos perguntar por que, dada as atuais condições infra-estruturais, permaneceríamos centrados apenas numa determinada maneira de conceber conhecimento e cultura. Assume-se apenas que os saberes legitimados nos processos de seleção não devem ser questionados.

O diagnóstico da problemática – divisada basicamente pela constatação da dificuldade de muitos estudantes e pelo rebaixamento dos padrões de excelência acadêmica (também compreendida como decorrentes do pouco preparo dos estudantes) – e as soluções propostas, não apenas por Callado, mas por muitos defensores bem-intencionados de uma educação “de qualidade”, não costumam levar em conta que as profundas



desigualdades não são sustentadas apenas estruturalmente, por um sistema social e econômico injusto, mas também devido a diferenças culturais.

Há, pois, uma divergência epistemológica importante a considerar. De uma perspectiva intercultural crítica, as diferenças entre os grupos sociais e culturais não podem ser subsumidas por um capital cultural comum – o que tornaria a noção de *deficit* cultural mais complexa e problemática. Não seriam, pois, somente as diferenças econômicas que impediriam o acesso à cultura erudita ou escolar, ou que permitiriam que todos pudessem ter acesso aos bens culturais universais.

A crença humanista-liberal numa racionalidade inerente, decorrente de uma capacidade cognitiva humana comum, sustentaria a afirmação de que as desigualdades existiriam não por conta de diferenças culturais, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não são distribuídas equitativamente para todos. A democratização, nesta perspectiva, e tal como pretendida por Callado, residiria em assegurar que os estudantes em situação desfavorável no que tange a determinados conhecimentos, práticas e valores musicais tivessem, na Educação Básica, acesso ao mesmo padrão cultural e de conhecimentos daqueles que, por conta de sua situação sócio-econômica, podem arcar com os custos de uma educação musical desde a infância ou adolescência<sup>9</sup> – ou seja, os estudantes das classes média e alta.

Posição semelhante é compartilhada por Oakes:

... se déssemos um currículo igual aos estudantes, idealmente constituído em grande parte pelo conhecimento de *status* superior hoje reservado basicamente aos estudantes de padrão superior, o fechamento do acesso dos estudantes a oportunidades futuras seria consideravelmente adiado e talvez reduzido. Todos os estudantes seriam pelo menos expostos aos conceitos e habilidades que permitem o acesso à educação superior (Oakes apud Giroux & McLaren 1997, 228).

---

<sup>9</sup> Bem entendida nos termos em que se costuma conceber a “iniciação musical” – ou seja, aquela que se realiza através dos conhecimentos, habilidades e valores de uma determinada prática inserida num determinado *habitus* musical.

Esta é, no entanto, uma proposta de reforma educacional que carece de uma análise mais agudamente crítica acerca da natureza do conhecimento legitimado academicamente. As propostas que visam a democratização do acesso ao ensino superior se concretizariam apenas através de uma escolarização que, idealmente, ampliada e melhorada, socializaria igualmente estudantes de todas as classes sociais, assegurando-lhes assim o acesso à chamada cultura dominante. Estas propostas, no entanto, não põem em questão os imperativos da cultura superior, assim como não questionam o quê e a quem esta cultura representa.

Em outros termos, tais propostas de democratização costumam falhar por não oferecerem descrições contextualizadas de como a própria voz e experiência cultural dos estudantes são mediadas e parcialmente constituídas pela escolarização; mas também, e principalmente, por não considerarem como tais vozes e experiências culturais, constituídas em formações sócio-culturais mais amplas, podem ser silenciadas e/ou marginalizadas no processo (Giroux & McLaren 1997).

## **O caso do Babalorixá**

O caso do Babalorixá, comentado por Callado, é emblemático do que temos discutido até aqui.

**L.:** como seria receber um aluno proveniente de outras práticas culturais, por exemplo, um aluno que já possui uma experiência musical, seja num candomblé, seja numa igreja evangélica?

**Callado:** olha, eu tenho inclusive um aluno – ele não está na minha classe, mas ele acaba sendo meu aluno porque ele participa das minhas atividades, de meu grupo – e ele é babalorixá, tem uma voz lindíssima. E ele perdeu no vestibular: ele fez o vestibular, eu estava na banca e ele foi reprovado, porque ele não tinha condições, com aquela voz bonita que ele tem e com aquele potencial, de ingressar no curso superior, porque existe aquela coisa que eu te falei que é a permanência. O aluno entra; será que ele vai ter condição de cursar as disciplinas? Porque ele tem um elenco de disciplinas específicas de música que se aprofundam, que aprofundam o conhecimento musical, do qual ele não teria condição de cursar.

**L.:** mas não seria um desperdício também? O rapaz é musical, ele tem a voz bonita, ele quer estudar, ele está motivado. Ao mesmo tempo, me parece que seu caso não é

uma exceção, ao contrário, me parece que esta talvez seja a realidade da maioria dos alunos, né? [...] Então, não seria um desperdício não ter este aluno estudando aqui?

**Callado:** não, eu não acho que seria um desperdício, porque ele está sendo aproveitado no Curso Básico e muito bem aproveitado. No Curso Básico, ele terá acesso a disciplinas... se não fosse assim, como é que o estudante de arquitetura, que ingressa no curso de arquitetura, ou aquele que ingressa no curso de engenharia, vai fazer engenharia sem saber matemática, *ou sem ter noção nenhuma?* [grifo meu]

Apesar do próprio Callado lhe reconhecer talento e musicalidade, ele não pode ainda ingressar no curso superior – para ele ficam reservados os estudos nos cursos de extensão universitária, até que possa ser devidamente preparado – nos termos dos saberes hegemônicos – para o ingresso na academia.

## O caso Armandinho

**L.:** e sobre o caso Armandinho, este é também um outro caso curioso. Ele teria vindo tentar o vestibular aqui e teria sido reprovado. Como é que você interpretaria esse fato?

**Callado:** olha, o caso Armandinho é um caso parecido também com o da Zizi Possi. Zizi veio aqui para essa Escola para estudar composição e ela tinha muita... ela cantava, ela já exercia atividades na música popular e ela foi aconselhada a deixar composição e seguir a veia artística popular dela. *Foi a melhor coisa que ela fez.* Eu acho o caso Armandinho a mesma coisa. Armandinho é um excelente músico, um gênio – a gente sabe disso – não só tecnicamente no instrumento, mas a musicalidade dele e tudo mais... Eu não sei, se tivesse um curso de bandolim na Escola, um curso superior, talvez ele fosse admitido na época, entendeu? [grifo meu]

Outros aspectos importantes que se depreendem do discurso de Callado são referentes às possibilidades e limitações que tínhamos, enquanto professores, ou “trabalhadores culturais”, para usar a pertinente expressão cunhada por Giroux, ao lidar com as demandas populares no interior da esfera acadêmica-erudita.

Primeiramente, percebe-se uma preocupação em preservar a espontaneidade da cultura popular – que não deve ser prejudicada pelas exigências e rigores de uma formação acadêmica tradicional: a cantora popular é aconselhada a deixar o curso superior que fazia; e, por ter obedecido a tal aconselhamento, Callado acredita que esta foi uma decisão acertada, “a melhor coisa que ela fez”. Algo que se reforça nas seguintes ponderações:

**Callado:** [...] Eu não sei até que ponto, se nós começássemos a dar partituras para Armandinho, se ele iria continuar com isso, se ele iria querer continuar essa história, ou se ele iria perder o interesse pela música... eu não sei.

O universo acadêmico, nesta perspectiva, não deve atrapalhar o popular. O que também pode ser compreendido como: a “veia artística popular” não teria ou deveria ter espaço no interior da esfera acadêmica, simplesmente por não precisar dela para poder florescer e se desenvolver. Vice-versa, o universo acadêmico termina por não ter de se preocupar em atender demandas populares.

Um segundo aspecto a ser discutido refere-se à aceitação da primazia do conhecimento de status superior, concomitantemente à desvalorização das formas populares de cultura e conhecimento:

**Callado:** [...] E eu acho que é normal [Armandinho ter sido reprovado], como seria o contrário: um pianista eminentemente erudito fosse pra... ainda que ele fosse erudito. Mas é o tal negócio: *ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley, em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu?* Mas eu não sei até que ponto... Na verdade, eu estou buscando um outro pensamento analógico para poder pensar o contrário. [grifo meu]

A não aceitação do músico popular, reconhecidamente talentoso, ser encarada como algo “normal” deve ser compreendida na perspectiva que assume de maneira inquestionada a adoção de uma determinada “norma” e de determinados padrões – através dos quais se estabelecem critérios de admissão e seleção. Nesta “norma”, as regras são claras: deve-se estar a par dos conhecimentos e habilidades “básicas” para que se possa cursar de maneira satisfatória um curso superior de música. Não se questiona, assim, as relações assimétricas de poder que, em última análise, determinam o que deverá contar como conhecimento legítimo em exames de seleção. Ao mesmo tempo e por outro lado, o músico popular talentoso não se encontraria em desvantagem, uma vez que ele prescindiria de tal formação acadêmica.

No entanto, o exemplo do músico erudito, que a princípio estaria em uma situação similar, ou simétrica, ao do músico popular, toma um outro rumo em sua

argumentação e deixa entrever que, na verdade, devido ao fato de seus conhecimentos – “ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura” – o músico erudito termina por estar em posição de vantagem. Esta posição, para Callado, decorre do fato de que ele “sabe música”. Há a reiteração – que vai assumindo força a cada vez que é afirmada – da crença de que *saber música* é estar a par ou imerso em uma determinada tradição musical: aquela da chamada música artística ou erudita de tradição européia.

Assim, se não há caminho alternativo possível para se falar a linguagem do poder, que não seja o de buscarmos aceder à cultura dominante, aceitando-a, em seus próprios termos, como a mais válida, mais elegante e mais correta, como sustentar que o “melhor” será a exclusão daqueles que não se submetem ou não se adequam aos códigos dominantes?

**L.:** você acha que teria sido legítimo recusar Armandinho?

**Callado:** [...] O fato de ele ser um músico eminente e proficiente no instrumento que ele toca, não significa que ele possa ser um excelente músico em trombone, que ele seja um excelente compositor ou cantor. A não ser que ele queira. *E pra isso, pra esse tipo de formação, ele terá que se preparar, como teria que se preparar para qualquer outra área de conhecimento humano.* [grifo meu]

Preparar-se, buscar obter as condições que lhe permitiriam aceder à formação superior em música, é, por analogia, tão imprescindível quanto buscar aceder aos saberes propedêuticos de qualquer outra área de conhecimento humano. Por contraste: (a) subtrai-se das práticas populares a possibilidade mesma de que se possa, através dela, aceder a saberes acadêmicos eruditos e elaborados; (b) afirmar que os saberes populares são insuficientes para que se possa ingressar no ensino superior implica em aceitar que não há espaço, em tal esfera acadêmica, para que estes saberes possam ser aceitos em seus próprios termos.

No entanto, eu insistiria:

**L.:** [...] Mas é que você está partindo de um pressuposto de que nós teríamos um elenco de disciplinas, referentes a determinados campos de saber, e que aquelas

peessoas que não conseguissem, ou que não tivessem se preparado para poder enfrentar, ou lidar com esses campos já pré-definidos, elas, naturalmente, não se encaixariam aqui. E eu estou partindo de um outro pressuposto, que é o de que seria um absurdo a Escola não ter espaço para Armandinho. Esse exemplo do Armandinho é interessante porque ele ocorreu de fato, mas a gente pensa no Armandinho hoje. Ou seja, a gente pensa e avalia o caso a partir do que sabemos dele hoje. É importante que a gente pense nas outras tantas situações em que isto ocorre com pessoas comuns. Nós temos diversas práticas populares que podem simplesmente não estar cabendo aqui dentro, no caso das pessoas que tocam bandolim ou cavaquinho. E eu estou perguntando “por que não?”. É como se nós tivéssemos uma fôrma e quem não pode caber dentro dessa fôrma vai ter que aceitar ficar do lado de fora da instituição.

**Callado:** eu vejo o seguinte... eu acho que existem possibilidades, eu acho que Armandinho hoje é bem melhor... talvez hoje ele seja bem melhor do que teria sido se ele tivesse entrado na Escola de Música, na época – é isso o que eu estou falando. Eu não sei se ele terminaria o curso. Eu conheço inúmeros casos de bons músicos que entraram aqui e que não terminaram, que saíram, não se adaptaram a esse esquema, a essa forma. Mais uma vez eu te digo, eu acho que a Escola teria que repensar qual seria a sua orientação, ou orientações. Eu tenho, particularmente, uma cabeça muito aberta para isso, eu trabalharia tranquilamente com o cantor popular. E trabalho, informalmente, eu dou aulas particulares, trabalho com eles, entendeu?

Verifica-se no trecho acima a reiteração daquela noção dicotômica relativa às esferas popular e acadêmica em música: o argumento de que a espontaneidade, tida como atributo essencial da música popular, seria posta em risco (e, assim, a cultura popular deixaria de ser o que é), serve também para que se preserve a esfera acadêmica de ter que responder às demandas que se criaria ao se tentar atender aos interesses, pontos de vista e experiências populares.

E apesar de que Callado afirme que a instituição precisa “repensar a sua orientação” – o que é, sem dúvida, aspecto positivo e alvissareiro – me parece, no entanto, que, tal como afirmado anteriormente, o trabalho realizado com músicos populares se dá mais naquela perspectiva de prepará-los para se ajustarem às normas e pré-requisitos estabelecidos, nos termos do que se tem como “erudição”, do ponto de vista curricular-acadêmico.

**Callado:** [...] Eu acho assim, eu acho que o curso de música popular é um curso muito rico. Tenho muitas questões quanto a isso, porque, na nossa tradição, a música popular, ela veio muito... os grandes músicos surgiram de forma muito espontânea, sem conhecimentos formais. A própria educação musical, quando ela tenta hoje categorizar, eu acho engraçado, ela fala “educação musical formal” e “educação musical informal”, né? Como é que isso, o que é que é erudição nessa história toda? *O*

*simples fato de você adquirir conhecimentos específicos da área, ou a aprender a decodificar uma partitura, ou tocar um instrumento com partitura, isso significa ser erudito?* [grifo meu]

Eu não sei. Eu acho que muitas dessas questões precisam ser repensadas e discutidas, a ponto da gente, digamos assim, ampliar esse leque de opções e abrir essa possibilidade, de uma forma ou de outra, para que as pessoas tenham acesso a isso. Agora, eu não acho, sinceramente, que... *Atualmente, eu acho que o espaço da música popular hoje, numa condição acadêmica, é muito mais... está vindo muito mais por uma questão também mercadológica que propriamente da extrema necessidade disso.* Vou explicar: o que a gente está vendo é uma crise, em todos os setores, da parte econômica, empresarial, no que se refere à música como um todo no mundo, tanto erudita quanto popular. Está sendo muito difícil exercer, como *performer*, esse tipo de música. E popular, mais ainda, porque é muito difícil hoje você ter empresários, você ter produtor, armar uma banda, ter shows, pagar pauta de teatros. [...] E os próprios músicos populares, os grande músicos populares que tem aqui em Salvador, por exemplo, instrumentistas, eu estou vendo eles voltarem de novo para a universidade... [...] Eu costumo dizer que o grande mercado para o músico ainda é o licenciado, é quem faz a licenciatura, é quem vai ser professor, na verdade, né? Porque você não consegue hoje em dia atuar como instrumentista, como *performer*, como cantor, é muito difícil. E isso é um problema muito sério que nós teríamos que enfrentar, tanto pra aquele tipo de músico que vai seguir a música popular quanto para aquele que vai seguir a música tradicional, erudita. É geral isso aí. [grifo meu]

O longo trecho transcrito acima tipifica algumas das dificuldades encontradas ao procedermos à análise dos nossos atos ilocutórios, nossos atos de fala. Por um lado, verificamos como, ao longo de todo o seu discurso, Callado reafirma uma posição conservadora acerca da formação superior em música; por outro, no entanto, no trecho acima, encontramos reflexões de cunho relativista acerca dos significados de termos como “formal” e “informal” em educação – nas quais se questiona inclusive a pertinência do qualificativo “erudito”: “tocar um instrumento com partitura, isso significa ser erudito?”

Deste modo, ainda que Callado defenda que a universidade deva “ampliar o leque de opções ... para que as pessoas tenham acesso a isso”, o espaço reivindicado pela cultura popular, no interior da esfera acadêmica, tem sua legitimidade contestada, com base no questionamento de seu “real interesse” acadêmico-científico. Os proponentes e/ou defensores da importância acadêmica da cultura popular estariam reivindicando tal espaço acadêmico por conta de interesses mais econômicos (“mercadológicos”) do que propriamente acadêmicos. Callado fala de como uma situação altamente competitiva e

desvantajosa para muitos músicos “práticos” – *performers* – os levaria a considerar o magistério superior como uma alternativa viável de carreira profissional, e não como parte de um interesse teórico-acadêmico legítimo, talvez compreendido como um interesse desencarnado de tudo o que não fosse a busca dos saberes mais elevados.

O pressuposto que se depreende daí é o de que a esfera acadêmica e erudita, tanto teórica quanto esteticamente, deve manter-se afastada, intacta, não-contaminada, por interesses mundanos e espúrios à formação cultural e científica. Ao mesmo tempo, reforça-se uma noção que vincula à cultura popular um cotidiano atado às exigências e imperativos do mundo do trabalho – como se não estivéssemos também, nós que habitamos a esfera acadêmica, afetados por tais imperativos, como se a produção do conhecimento não se encontrasse afetada por relações marcadas por interesses e poder.

Perde-se de vista a importância de compreendermos e teorizarmos a esfera da cultura popular, como algo inextricavelmente atado ao cotidiano, construindo-se e reconstruindo-se, não simplesmente como uma esfera mercantil, mas como local que oferece novas possibilidades para envolver memórias, histórias e narrativas que tanto refletem como resistem a formas diversas de dominação (Giroux 1993).

### **O caso do curso de canto: aceitar o *status quo* institucional?**

A questão estruturada em torno daquilo que passei a chamar de “o caso do curso de canto” me era importante por fazer referência à lembrança que eu tinha de como esta história nos era contada, tanto por alunos mais experientes quanto por professores da Emus-Ufba.

O que se dizia, então, era que o curso de canto havia ficado durante anos sem receber nenhum aluno. Ou seja, não se teria admitido nenhum aluno, devido ao fato de que nenhum deles havia sido considerado suficientemente apto para o ingresso no curso superior de canto. Nunca soube se a história que se contava procedia ou não – ou seja,



nunca procurei saber de registros que pudessem comprovar que durante sucessivos exames vestibulares candidatos haviam sido sistematicamente rejeitados. O que me interessava era o significado que se atribuía a ela, e que se depreendia principalmente da maneira como a estória costumava ser contada. Ficção ou realidade, pois, pouco importava. Era o mito que nos assombrava, a partir da admiração com que se contava e recontava a história: afinal, era, mais uma vez, a defesa de altos padrões de excelência artística que estava em jogo.

**L.:** [...] eu gostaria de saber o que você pensa dessa história, de que a instituição teria permanecido durante anos sem que nenhum candidato tivesse sido considerado apto para ingressar no curso de canto.

**Callado:** eu acho que isso é fruto de uma época, de um pensamento de época em relação à Escola. Eu, por exemplo, fui, de certa forma... eu não diria assim “vítima” dessa questão, mas eu fui assim quase que encurralado, quando eu pretendi fazer canto. A minha professora – que não era na época, mas que se tornou minha professora – quando eu perguntei pra ela como é que seria, porque eu tinha muita vontade de fazer o curso superior de canto, ela me disse que eu tinha que ser muito, muito, muito bom para fazer isso, entendeu? E eu achei isso ótimo, quando ela me disse isso, porque eu disse a ela “ah, então eu vou tomar aula particular com você”, entendeu?

[...] Daí em diante, começamos a tomar aula particular [...] Depois disso, eu entrei no curso preparatório da época e me preparei, fiz o vestibular e entrei. Quer dizer, eu me coloquei a par das condições que eles julgavam ser necessárias para poder ingressar na graduação. Então, isso foi o meu pensamento, mas não quer dizer que seja o pensamento da maioria.

Então, eu acho assim: tem um certo preconceito, tem uma coisa assim de barrar as pessoas, que eu acho que... depois que eu entrei na graduação, eu comecei também a entender um pouco disso, né? Eu vou fazer uma crítica construtiva, não é depreciativa [...] O que é que acontecia? Tinha que ser aquele modelo de aluno tradicional, e eu digo pra você que os modelos que eram propostos também não eram esses modelos todos de ensino que justificassem essa exigência para o ingresso de alunos, no final das contas.

[...] eu tenho depoimentos de alunos, inclusive, e de pessoas que estudaram aqui que foram, assim, de certa forma, frustradas pelo fato de terem sido desaconselhadas a fazer canto, ou porque os professores achavam que não tinham habilidade, ou porque canto é uma coisa que não dá dinheiro, e aí vai fazer outra coisa... mas, consciente disso, eu reestruturei, por assim dizer, a oficina de canto. Porque eu penso da seguinte forma: se eu acho, como professor, que determinados alunos não têm condição de ingressar no curso superior de canto, eu como professor da unidade, entendendo a dificuldade que existe, *de que eles não são musicalizados, de que eles não têm essa experiência pré-acadêmica, então eu devo dar essas condições pra eles*. Então, é através das oficinas, onde a gente pega todo mundo, todo mundo entra, todo mundo se descobre, todo mundo percebe, canta em conjunto, canta sozinho, vivencia aquilo mesmo que eles querem; depois a gente vai filtrando para o curso básico, onde vai ser

[destinado] àqueles indivíduos que querem seguir essa linha de canto, até chegar à graduação, no final das contas. Eu acho que faltou isso.

**L.:** na sua época, só havia você e uma outra colega, estudando no curso de canto?

**Callado:** sim, durante muito tempo.

**L.:** então, de fato, isso decorria de uma seleção muito ríspida.

**Callado:** sim, muito ríspida e infundada, eu diria. Infundada porque... Por que essa exclusão, né? Por que não criar condições para o aluno poder ingressar, já que existem atividades de extensão, por exemplo. Então a gente precisa utilizar isso, para poder facilitar e até hoje isso continua dentro da Escola. Eu digo, assim, que pra nós é vital a existência de cursos de extensão na Escola, uma vez que não existe música nas escolas, nós precisamos dar essa informação pra que o aluno tenha condição de ingressar no curso superior, *ele não vai entrar tão ignorante, tão principiante em relação ao conhecimento musical*. [grifos meus]

Apesar de que questione e lamente a “exclusão”, a solução proposta para assegurar a um maior número de indivíduos o ingresso no curso superior de canto revela a maneira como Callado compreende e problematiza certas questões educacionais – mormente aquelas que dizem respeito à democratização do ensino superior e, em particular, as que dizem respeito à formação superior em música. Ao lado de sua reivindicação de que a universidade como um todo não deveria ter de lidar (diretamente e/ou unicamente) com problemas que se originam na Educação Básica, que não preparam suficientemente bem os candidatos aos cursos superiores de música, Callado sustenta também que àqueles que desejam ingressar no curso superior, mas que não possuem ainda os saberes e as habilidades requeridas, ou seja, àqueles que não se mostram familiarizados com as práticas “eruditas”, Callado defende que se reservem vagas no ensino profissionalizante de nível médio (ou nas atividades de extensão da própria universidade). O aluno que desejasse ingressar no curso superior deveria ter de passar por este período de preparação para poder dar conta de responder ao que lhe seria exigido num nível superior de ensino e formação.

Tal proposição obedece à lógica dominante de seleção ao mesmo tempo em que a reifica como a mais justa – que é algo que se articula com seu discurso contrário às

cotas e ações afirmativas, por não levarem em conta a importância do mérito. A solução encontrada por Callado não questiona a ordem das coisas, até concorda com ela. O que ele propõe – incrementar os cursos de extensão, de modo a assegurar a um maior número de alunos os saberes necessários para o ingresso no curso superior de canto – se dá dentro da lógica dominante de seleção meritocrática, dentro de parâmetros estreitamente definidos que se estabelecem a partir dos repertórios, habilidades, códigos e valores da chamada música artística ocidental e do canto lírico. Ou seja, a preparação, na perspectiva de Callado, é a que se dá nos termos definidos e esperados pelas práticas musicais canônicas.

### ***Currículo, formação, saberes***

Mas o que há de problemático aqui? Não seria simplesmente coerente admitir que os futuros alunos têm de dominar tais códigos e valores? Que têm de acumular um determinado capital cultural para poderem estudar num curso superior?

Bem, poderíamos começar apontando que a proposta de se incrementar os cursos de extensão, de modo a elevar o nível de conhecimento musical dos alunos, bem como suas habilidades, não considera que um importante fator de exclusão social no âmbito educacional se dá através de mecanismos de seleção pautados no domínio e familiaridade que os indivíduos têm com um certo capital cultural e simbólico.<sup>10</sup>

E, uma vez que assumimos que os saberes não são neutros – e, portanto, que o cânon musical acadêmico não corresponde simplesmente ao melhor que a humanidade produziu, em termos artísticos e científicos, mas sim, e principalmente, a uma determinada maneira de selecionar e privilegiar certas práticas e saberes –, o processo que os institui como legítimos e os alça à condição de “alta cultura” deveria também ser questionado em termos daquilo que ele, por contraste, exclui.

---

<sup>10</sup> O conceito bourdieano de capital cultural refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições culturais e sociais, promovidos principalmente pela família, pela escola e outras instâncias educacionais e culturais, predispondo os indivíduos a uma atitude positiva e receptiva ante as práticas escolares e educativas de uma maneira geral.

Além do que, há uma impossibilidade concreta a considerar: os cursos de extensão oferecidos pela instituição não conseguem dar conta das demandas por uma educação musical mais ampla, até porque, tal como costumam ocorrer na EMUS-UFBA, eles não são, em sua maioria, gratuitos (ainda que sejam oferecidos por uma instituição pública).

**Callado:** [...] Mas não é o currículo propriamente dito que me preocupa, e sim o sistema de ensino, a forma de ensinar, isso sim mereceria uma atenção maior nossa do que propriamente o currículo, porque o currículo... filosoficamente falando, existem definições, existem assertivas sobre o currículo, existem modelos curriculares, formatos de currículo, fluxogramas e tudo mais, sempre esbarra na questão do jogo das disciplinas, em forma de ateliê, em forma serial, em forma de ciclos, mas a aplicação do currículo, a operacionalização do currículo, sim, é uma discussão que merece ser repensada [...]

[...] eu acho assim, essa maleabilidade, esse conhecimento prévio que nós, enquanto professores de universidade, especificamente de música, eu falo principalmente daqueles que não tiveram formação na área de educação... eu tive uma formação em educação musical, mas muitos não tiveram. E tive a educação musical, a importância da formação do professor e a formação de educação ampla, a educação mesmo, de um modo mais amplo. Por que estou dizendo isso? Para que a gente comece a aprender a fazer o currículo, e a pensar o currículo de uma forma estrutural, de uma forma filosófica, de uma forma sistemática quanto à aplicabilidade de conteúdos, à maneira de fazer. *Eu acho que muitos problemas que a gente enfrenta hoje passam pela maneira como a gente transmite o conhecimento*, do que propriamente a ter esse curso, não ter aquele, entendeu como é? [grifo meu]

Para Callado, não há nada com o currículo e, portanto, com os conteúdos selecionados (e seus significados), nem tampouco com os processos de legitimação do conhecimento em música. Para Callado, a questão educacional aí envolvida reside no “como” aplicar os conteúdos, reside no “como fazer” para transmitir o conhecimento previamente selecionado. Ora, uma vez que os saberes já estão sancionados pelo currículo, só nos resta encontrar a melhor maneira de transmiti-los.

## **Sexualidade**

Apesar de uma postura mais aberta e progressista, por exemplo, em relação às posturas de outros professores aqui entrevistados, a “questão homossexual” ainda é abordada em termos de normalidade-anormalidade.

**Callado:** [...] eu não teria uma forma específica, sabe?, de tratar, por exemplo, um aluno índio, negro ou homossexual. A questão homossexual, eu diria assim: talvez, pra mim, fosse mais difícil lidar, por exemplo, com alguém que tivesse mudado de sexo. Eu nunca tive um aluno transsexual, que tivesse feito uma cirurgia. Do ponto de vista musical, eu acho que eu teria muita dificuldade de trabalhar essa voz, porque a voz é a identidade do indivíduo, entendeu? Você vê a Rogéria, por exemplo, que é super conhecida no Brasil: Rogéria tem a forma de mulher e tudo, mas a voz é de homem, quando ele canta é com a voz de homem. Então, o que é que eu digo? Do ponto de vista hormonal é possível? É, você toma hormônios e tudo, e pode modificar. Mas, é mais difícil desenvolver dessa forma, porque eu não vou poder fazer com uma voz falsa de mulher, eu já pensei sobre isso, tá entendendo? Como é que seria eu atuar em sala de aula com essa situação.

Ao discorrer sobre a dificuldade que teria ao lidar com a “confusão” de papéis posta pelos indivíduos transexuais, Callado confirma que, no âmbito de sua prática musical, a do canto lírico, os papéis sexuais e de gênero já estão bem definidos – e definidos em função da noção de “normalidade”, pautada na assunção de que homens e mulheres assumem-se a partir de uma suposta ontologia fundacional-biológica.

**Callado:** [...] E quanto à questão da homossexualidade, eu acho assim: quando os alunos chegam pra mim e dizem... alguns dizem, outros não... alguns se sentem à vontade pra falar sobre sua sexualidade, e nós discutimos sobre isso de uma forma muito natural, eu não costumo fazer nenhum tipo de distinção, porque é homossexual ou porque não é. Eu acho assim, eu acho que... pelo menos em minha cabeça funciona assim: *you have a preference for the same sex, that's fine, but you continue to be a man, or you continue to be a woman, entendeu? You dress in that way, you behave in that way... Because if not like that, it will be difficult for you to live inside a society that tries to ignore it.* [grifo meu]

Seria “forçar a barra” pautar tais observações críticas na constatação de que culturalmente ainda estamos distantes de uma atitude mais aberta em relação à sexualidade? Como relacionar a formação acadêmica em música e a possibilidade de convivência efetivamente dialógica com outras identidades sociais. Ou, melhor dizendo, como poderia articular minhas questões acerca de diversidade com as questões que envolvem a emergência de “novas” identidades sociais – principalmente aquelas mais “problemáticas”, tais como as referentes à sexualidade não heterossexual?

A consideração da importância desta dimensão mais subjetiva, diretamente relacionada à maneira como nos posicionamos e nos identificamos enquanto indivíduos, tem sido levada em conta e amplamente discutida por diversos autores na área de

educação, principalmente por aqueles que se alinham aos chamados Estudos Culturais e pós-críticos. A produção do *self* tem sido, pois, considerada uma dimensão importantíssima dos processos de formação mais amplos – desde os processos de educação escolar, passando por diversas instituições culturais-discursivas que nos interpelam profundamente e que, em última análise, participam ativa e profundamente na constituição de nossas subjetividades.

Discutir sexualidade, aqui, portanto, corresponde a um interesse em verificar como questões que envolvem a constituição das subjetividades – tomadas não em referência a algum atributo humano essencializado ou transcendente, mas enquanto construções históricas e culturais contingentes – poderiam ser abordadas na área de música.

Ainda que o presente estudo não tenha tido como foco, exclusivamente, a discussão das questões que envolvem sexualidade e práticas pedagógicas em música; ainda que tais questões tenham sido apenas tangenciadas durante as entrevistas, podemos afirmar, a partir dos discursos de alguns dos sujeitos, que as questões referentes ao preconceito contra homossexuais (ou contra o “outro” da normalidade heterossexual) não só não figuram no rol de preocupações educacionais-formativas mais imediatas – seja na área de educação musical, seja na área da etnomusicologia, ou da musicologia histórica – como costumam ser tratadas a partir de premissas epistemológicas pautadas na assunção da existência de padrões fixos de “normalidade” e “diferença”.

## **Cecília**

A professora Cecília exerce o magistério superior em música desde meados da década de 1970. Sua trajetória acadêmica inclui além da graduação em instrumento, diversos cursos de especialização em teoria da música e música antiga. Apesar de seu mestrado em etnomusicologia, a professora tem atuado principalmente nas áreas da musicologia histórica e história da música ocidental.

O fato, portanto, de Cecília, como ela mesma afirma, identificar-se com a musicologia e com o ensino de história da música ocidental, ministrando esta disciplina já há bastante tempo, fazia-a parecer a mim alguém que poderia ter muito a dizer acerca da relação entre a formação canônica (uma vez que na disciplina História da Música, tradicionalmente, cuidamos de apresentar a música “artística” ocidental) e as experiências culturais de seus alunos, quando de seus encontros com os saberes musicais institucionalizados.

Conforme o combinado, nos encontramos na Escola de Música da UFBA, numa sala que abrigava documentos referentes à vida institucional desta instituição e que lhe foi reservada para a realização de suas pesquisas. Foi em meio a pilhas de documentos, catalogados em pastas, e dispostos em prateleiras, que tomavam quase que todo o espaço da pequena sala, deixando praticamente só o espaço para uma mesa e algumas cadeiras, e exalando o odor característico de papelada antiga (as fontes documentais que tanto atraem os pesquisadores da área de história), que conversamos animadamente durante boa parte daquela tarde.

### ***Questões de formação***

A professora Cecília começou a estudar música ainda cedo, com sete ou oito anos de idade, tendo crescido num meio familiar que cultivava e valorava a música como um complemento importante para a formação educacional.

**Cecília:** [...] Venho de uma família em que música era uma complementação educacional – principalmente para as pessoas do sexo feminino, né? [...] minha tia era professora de canto, a minha mãe estudou violino, estudou piano; minha outra tia, porque eram três irmãs, né?, estudou também piano... minha tia fez carreira profissional como cantora lírica. E aí, então, sempre aquela coisa de tradição, né?, tanto eu como a minha irmã... E aos meus irmãos também, elas – minha mãe e minha tia – tentaram dar essa formação. Minha irmã tocou muito bem piano, mas, na realidade, quem foi fazer carreira fui eu. [...]

[...] naquela época, chegava alguém em casa, “ah, chama lá Terezinha”, que era minha irmã; “chama Cecília pra tocar um pouquinho”. A gente chegava lá tocava, todo mundo batia palma... Naquele ambiente, também do Instituto de Música da Universidade Católica, [por]que Dona Dulce também tinha essa coisa de ser um complemento, uma coisa assim, porque o Instituto sempre, no que diz respeito à educação, sempre teve aquela educação muito tradicional – pelo menos até a minha época. Agora tá um pouco modificado.

Ao discorrer sobre sua formação inicial, a professora Cecília tece considerações interessantes acerca dos conhecimentos musicais necessários para uma formação acadêmica. Termina por comparar, assim, a sua formação inicial com a situação que costuma encontrar hoje em dia por entre os alunos que ingressam num curso superior de música:

**L.:** [...] não seria incorreto afirmar que você teve uma formação bem dentro do chamado cânon musical acadêmico, né?

**Cecília:** sim, sim. Porque, na época, o que aconteceu, quando os cursos de música passaram a ter esse vínculo universitário, as pessoas estudavam, tinha aquele básico, de qualificação profissional, que depois ainda continuou tendo, aqui nas universidades, chamava de básico de aprendizagem e qualificação profissional. [...] eu tinha nível de música para fazer o vestibular, mas a minha idade não me permitiria fazer o vestibular, por não ter concluído o segundo grau. Era exatamente o contrário do que existe hoje. Hoje em dia não se exige o curso de música, *a pessoa faz o vestibular sem ter o conhecimento musical, não é isso?* E, no entanto, passa, porque tem o segundo grau completo. [grifo meu]

Na minha fase, foi exatamente o inverso. [...] a pessoa ia estudando, estudando, aí chegava num momento, a pessoa estava tocando sonatas de Beethoven, mas não tinha concluído o segundo grau. Hoje em dia não acontece mais isso, hoje em dia isso não existe mais. Mas, na minha época, era assim.

A formação musical da professora, se por um lado a situa confortavelmente no interior do cânone musical-acadêmico, por outro parece fixá-la numa determinada perspectiva que, num extremo, não lhe permite enxergar outras práticas musicais como detentoras também de algum conhecimento. Em última análise, nesta perspectiva cultural



mais conservadora, as diferenças culturais passam a ser tidas como um *deficit*: “a pessoa faz o vestibular sem ter o conhecimento musical”.

De uma perspectiva mais relativista, no entanto, faz-se necessário que nos perguntemos em que medida uma formação musical não-canônica pode ser tomada como uma ausência problemática, como uma lacuna a ser preenchida através de uma formação definida no interior e nos termos de uma determinada cultura musical – a cultura canônica da chamada música erudita européia. Se o discurso de Cecília reifica a noção de que o conhecimento em música deve ser definido nos termos do próprio cânon, em que medida tal formação acadêmica pode representar uma dificuldade para compreender a formação cultural-musical diversa de seus alunos?

### ***Cariz conservador-etnocêntrico***

[...] quando a pós-graduação, aqui, abriu vagas, eu vim com o intuito de fazer musicologia histórica. Mas aí meu orientador me jogou um balde de água fria: “que nada, você é muito empoeirada!” [risos] Até hoje ele me chama de empoeirada por causa disso... [...] aí eu fiquei naquela idéia, né?, ou eu volto para a Europa para fazer [musicologia] ou eu já fico aqui, que é o meu caminho mesmo, e vou enveredar por uma coisa que, futuramente, é possível que venha a ter uma musicologia aqui.

Ao lado das reminiscências de seu ambiente familiar, mas também no mosaico de impressões que se ia construindo a partir dos pensamentos, dos casos narrados e das elaborações teóricas da professora Cecília, podemos reconhecer um cariz eminentemente conservador acerca de cultura e, conseqüentemente, de formação musical presente em seu discurso.

Então eu fiz etnomusicologia de pós-graduação. Se você me perguntar se foi bom eu vou dizer que foi ótimo, porque foi aí que eu fiz uma revisão de literatura que eu jamais faria, inclusive de antropologia, de educação musical... pela tradição oral, né?, observando a questão cultural, *o que emana da cultura e de como eles aprendem, e do não envolvimento da questão teórica de música, que nós temos, a música ocidental, nota, altura, técnica de soprar* [...] [grifo meu]

No trecho acima, podemos perceber como, a partir de tal discurso, pode-se não enxergar na música de um “outro” não-ocidental a possibilidade de uma elaboração teórica própria, êmica, que seja pelo menos equiparável à da tradição erudita da música européia.

Algo que se reafirma num outro momento, quando Cecília explica as dificuldades metodológicas que teve para transcrever o material musical presente numa de suas investigações etnomusicológicas com uma determinada comunidade:

**Cecília:** [...] Porque eles têm... na tradição oral, eles não estão preocupados, como nós, né?, com uma teoricidade musicológica...

Ao lhe perguntar sobre o quê a formação em etnomusicologia poderia ter influenciado ou mesmo modificado sua prática de professora de história, Cecília deixa entrever uma interessante distinção entre o “cultural” e a tradição canônica:

**Cecília:** [...] durante esse período todo em que eu estudei [refere-se à sua formação inicial], música pra mim era uma coisa, quer dizer, de tradição européia... não se falava nessa questão de música e cultura; folclore era folclore, essa coisa de você estudar as canções, as cantigas, os “atirei o pau no gato” da vida; mas não tinha essa supervalorização desse lado cultural. Então, *ou você toca instrumento dentro do cânone europeu, ou você pertence à cultura* que, na realidade, estava distante pra mim, nessa época. Eu só fui passar a compreender essa cultura, essa diferença cultural, principalmente no que diz respeito à música – a maneira como as pessoas tocam aqui, a revitalização... – através da etnomusicologia. Se não, eu continuaria fazendo música antiga, como na Europa se faz, como as pessoas estudam, tecnicamente. [grifo meu]

**L.:** mas, agora, você está de volta à musicologia.

**Cecília:** é... que é uma coisa que eu sempre gostei. Se você me perguntar, eu gosto muito de história [risos].

Cecília admite que sua longa e profunda formação no interior do cânone musical europeu lhe fazia assumir uma atitude, em boa medida etnocêntrica e solipsística, ao tomar a música desta tradição como *a música*. O fato, inclusive, de que ela se referisse às práticas folclóricas como um traço cultural distinto (e talvez residual, ou hierarquicamente inferior) em relação às práticas musicais eruditas, não só reduzia as manifestações populares ao “folclore” como reificava as práticas eruditas como algo à parte (e acima) da própria cultura. Ou seja, a tradição musical “artística” ocidental era possivelmente compreendida como um fenômeno autônomo, que transcendia quaisquer contingenciamentos sociais, históricos e culturais. Algo que se encontra evidenciado na seguinte afirmação: “ou você toca instrumento dentro do cânone europeu, ou você pertence

à cultura”; mas também quando articula uma definição de “tradição oral” – como aquilo que “emana da cultura” – como se o cânone não pertencesse a algum mundo de cultura, como se fosse, portanto, supra-cultural. O que, no entanto, parece transparecer, ao longo de nossa conversa, é que esta noção reificada de cultura permanece em seu discurso.

De fato, a longa formação no cânone musical europeu da professora Cecília, a despeito de sua formação também em etnomusicologia, parece lhe ter talhado uma compreensão mais conservadora – e, de certo modo, reacionária – de cultura. A etnomusicóloga Cecília não parece, por exemplo, questionar os pressupostos que fundamentam as divisões entre popular e erudito, entre tradição oral e escrita, entre a própria etnomusicologia e a musicologia histórica. Para ela:

**Cecília:** [...] uma lida com a questão da música de tradição escrita, a outra lida, a princípio, com música de tradição oral – que é uma abordagem diferente, você pensa mais em termos do agora. Para a etnomusicologia, é difícil você tentar estabelecer uma história da música daquele grupo, porque ela já passou, não é música viva, ela já passou. Isso gera uma certa dificuldade, você não tem um material escrito, as pessoas que faziam música já se foram, via de regra. Então, isso é uma coisa que eu acho que a musicologia, ela pode lidar; e a etnomusicologia, ela fica... bem, se a gente levar em conta, se levar em consideração de Guido Adler pra cá, que você tem material, que você pode fazer elementos comparativos, musicologicamente comparativos [...] Quer dizer, em termos da história, ela [a etnomusicologia] sempre fica mais desprivilegiada, do que aquele que tem o seu material já. Queira ou não queira, alguém escreveu, alguém disse, você tem um documento.

A etnomusicologia, por tratar (ou dever tratar) das tradições orais, deve deixar para a musicologia os objetos de estudo passíveis de serem considerados, a partir de uma perspectiva positivista, como portadores de evidências “factuais” e, portanto, “históricas” – que é uma maneira de tratar tanto os campos da etnomusicologia, quanto da musicologia e da própria história de maneira bastante rígida. Além do que, depreende-se também daí uma compreensão que, ao mesmo tempo que limita e condiciona a história, enquanto um campo de saber eminentemente interpretativo, à existência de fontes documentais escritas, retira da etnomusicologia a possibilidade de dialogar com a história – principalmente quando

levamos em consideração as contribuições já nem tão recentes da história cultural, da história oral e das mentalidades.

A preocupação que tenho aqui refere-se às limitações que tal concepção positivista de musicologia pode impor à música enquanto área de saber, com implicações evidentes para a educação e formação musical, dentre elas a valorização da partitura enquanto fonte documental privilegiada para a interpretação musicológica e, conseqüentemente, a reificação da noção de que a cultura ocidental é ou deve ser mantida como um referente estável para a formação científico-acadêmica em música. Ora, ao assumir a partitura (oriunda desta tradição cultural) como fonte privilegiada dos estudos musicológicos, evidencia-se uma relação ideal entre as práticas que devem constituir os objetos dos estudos musicológicos e a própria tradição musical e cultural ocidental. Em outros termos, estas são limitações que se referem tanto aos repertórios, tidos como mais apropriados para a investigação musical, mas também aos assuntos que devem ser considerados, a partir e dentro de certos limites (a existência de fontes documentais, por exemplo) que definiriam este campo de saber.

De fato, a professora Cecília parece desconsiderar não apenas as possibilidades de uma musicologia atenta para os múltiplos contextos culturais que envolvem “produção, práticas interpretativas, recepção e todas as outras atividades pelas quais a música é construída como uma prática cultural significativa” (Cook 2006, 8), mas os próprios desdobramentos teóricos que se produziram neste campo de saber desde as últimas décadas do século passado – dentre os quais, poderíamos citar resumidamente: o deslocamento da ênfase da pesquisa das origens para os usos musicais; o apagamento das fronteiras entre música “artística” e a cultura popular; e o decorrente questionamento das hierarquias estéticas que tanto confundiam-se com juízos de valor e que caracterizavam a “antiga musicologia” (Cook 2006).

Seguindo Cook (2006), numa perspectiva crítica de ruptura com os pressupostos conservadores em musicologia, a tradição musical “artística” ocidental deixa de ser compreendida como algo que transcende o social – tal como se encontra em Cecília, “*ou você toca instrumento dentro do cânone europeu, ou você pertence à cultura*”. Ao contrário, refuta-se a possibilidade mesma de tal autonomia; e toda e qualquer prática musical – inclusive a de tradição artística ocidental – passa a ser compreendida também e primordialmente em função dos diversos contextos sociais, históricos e culturais em que se inscreve.

No entanto, ainda que atento aos riscos de ceder à tentação simplificatória que enxergaria na musicologia histórica tradicional uma tendência marcadamente positivista, cultivadora da figura do “gênio” criador, individual e autônomo, reificadora na noção *dead-white-male* tão firmemente atada à tradição musical “artística” ocidental (se é que é possível tratar qualquer campo de saber com um enorme guarda-chuva genérico sob o qual se abrigariam apenas as mesmas tendências e pressupostos teóricos e epistemológicos); e, concomitantemente, à tendência similar em se enxergar a etnomusicologia como a única detentora de um discurso relativista e de crítica a tais etnocentrismos – o que para Cook (2006) resultaria numa dupla injustiça, tanto por desconsiderar a própria revisão crítica, feita por musicólogos eminentes, do cariz positivista que domina(va) este campo de saber, quanto para a própria trajetória, de certo modo errática, da etnomusicologia –, o fato é que o discurso da professora Cecília mais reforça o estereótipo positivista da musicologia histórica do que reflete outras nuances e possibilidades heurísticas deste campo de estudo.

A este respeito, e a despeito de que tanto a musicologia histórica quanto a etnomusicologia tenham se modificado em seus percursos metodológicos, tendo ambas ampliado o campo possível de seus interesses investigativos; mas também que a musicologia, particularmente, em decorrência da “virada culturalista”, a partir da década de

1970, tenha sido conduzida em direção aos métodos etnográficos e a uma crescente ênfase “na interpretação como uma dimensão fundamental da existência da música” (Cook 2006, 19), não podemos deixar de evidenciar, no discurso de Cecília, a familiar caracterização que muitos de nós ainda fazemos da musicologia histórica e de seu escopo:

... tradicionalmente uma disciplina retrospectiva: o acadêmico trabalha de encontro à maré da história, por assim dizer, voltando-se no tempo para chegar ao *Urtext*, ao conceito original do compositor sem os acréscimos subseqüentes. E a concepção da música, essencialmente como um texto notado [grafado], transforma a execução na reprodução de um significado que já estava nas notas lá colocadas pelo compositor e recapturadas – pode-se dizer decodificadas – pelo intérprete ou pelo musicólogo (Cook, 2006, 19).

### **Questões de diversidade: a Lei 11.645**

É, pois, tal caráter retrospectivo, idealmente baseado na positividade de fontes “concretas” – primordialmente, fontes musicais “notadas” – que se reafirma no longo diálogo, a seguir, no qual tratávamos das questões que a diversidade cultural coloca à educação escolar e à formação acadêmica em música.

**L.:** [...] A gente tem uma lei chamada de 11.645, que faz uma emenda à LDB. Ela já foi a 10.639, que estabelecia a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira. Ela foi modificada, agora, em 2008, para incluir também o estudo da cultura e história dos povos indígenas brasileiros. [...] como seria uma aula de história da música preocupada em atender à obrigatoriedade da lei 11.645?

**Cecília:** isso aí é meio complicado... Por exemplo, na minha cabeça, quando a gente estuda história da música ocidental, você vem desde aquele momento da Antiguidade, da Idade Média, aí você descobre que havia muito a questão da tradição oral. Aí chega a Igreja e dá um passo adiante com relação à questão da teoricidade em termos de música, não é? O próprio Guido D’Arezzo, Gregório Magno... quer dizer, você vai começar a ter um percurso de historiografia que vai lidar com a questão da escrita musical... quer dizer, ao longo de muitos séculos e de materiais que foram achados, que foram relegados, muitos que foram perdidos... natural, né? [...]

Então, quando eu penso assim “história dos povos indígenas”, eu quero saber: desde que época? Como isso acontece? Por exemplo, na história do Brasil, você sabe o seguinte, não se editava nada no Brasil, até 1808, quando a Família Real veio pra cá. [...]

[...] a partir de 1808, é que se cria a imprensa nacional, é que se pensa em acumular papel. Então, o que é que acontece? Do passado, [há] pouco material para você chamar de história. Do passado, das contribuições, pouco ou nada existe. O que é que existe, por exemplo, de música indígena no Brasil? O que eu historicamente conheço é o Jean de Léry, o “canto do pássaro amarelo”, que data, sei lá, de 1555, que é de

quando ele esteve aqui; e Jean de Léry, ele era um sapateiro, uma pessoa simples que veio e que tinha um conhecimento musical e que escreveu, ouviu, achou interessante e escreveu, tá entendendo? Quer dizer, uma primeira fonte de uma possibilidade de transcrição, certamente errada [...] Então, eu vou ter uma coisa, um caminho para dizer que é provável que aquela música tenha soado dessa maneira – é provável, porque eu estou tendo similaridades de configurações de notas, ou o que seja, e obedecendo um critério “x”, e dizendo “é possível que tenha sido assim”.

**L.:** mas de que maneira, então, nós poderíamos discutir...

**Cecília:** estabelecendo uma história disso aí.

Um dos aspectos mais interessantes das entrevistas semi-estruturadas, enquanto modelo investigativo-heurístico, é a possibilidade mesma de que desvios e interrupções em nossos discursos – tanto por parte do entrevistador quanto da parte do entrevistado – favoreçam o surgimento de questões não consideradas anteriormente; mas também, para além disso, os desvios e interrupções podem nos permitir perceber, na perspectiva de quem é interpelado a responder algo, aquilo que é mais relevante, aquilo que mais importa numa determinada interlocução.

Por exemplo, no final do trecho citado acima, quando, ao buscar perguntar sobre as implicações da obrigatoriedade legal do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena para a formação em música, Cecília, de modo rápido, sem me permitir terminar a pergunta que lhe faria, parecia querer dizer, como que colocando um ponto final na questão: *só poderemos discutir tais assuntos se estabelecermos uma história desses povos.*

Cecília chamava atenção, assim, para importantes questões atinentes à filosofia da História e à própria musicologia histórica. De fato, numa perspectiva positivista, onde a história é primordialmente feita a partir de fontes documentais, só poderemos trabalhar com a história da música afro-brasileira e indígena se tivermos como remontar às suas origens e ao seu passado. Uma vez que não há registros sonoros ou escritos do que se fazia remotamente, o que nos restaria enquanto musicólogos interessados na história de povos musicalmente ágrafos?

Como poderíamos, então, atender à demanda legal, com vistas à formação de professores que possam vir a assumir a tarefa de ensinar a história da música de povos indígenas e africanos no Brasil, sem que possamos contar com documentos ou evidências musicais empíricas que sirvam de material básico para remontar musicalmente tais histórias?

**L.:** vamos ampliar um pouco mais, então – até porque a gente poderia considerar a história oral, ou os relatos de viajantes, ou a própria memória existente...

**Cecília:** mas o que você tem escrito é uma coisa, e o que você tem de tradição oral, né?... os usos e abusos da história oral... Quer dizer, de como a pessoa lhe diz, de como você... quer dizer, de com ela lhe diz do que ela interpretou, ela lhe diz daquilo que ela já interpretou; e você já faz uma reinterpretação daquilo que ela lhe diz. E aí, quando você for colocar ainda no papel, vai soar uma coisa diferente – porque ainda tem isso, não é? – a não ser que a pessoa descreva com muita precisão para poder ser exatamente aquilo que você pensou.

[...]

**L.:** deixa eu tentar focar num outro aspecto. De que maneira, então, você acha que a gente poderia trabalhar com essa obrigatoriedade da lei? Que disciplina poderia cuidar disso?

**Cecília:** eu acho que uma coisa multidisciplinar aí... a multidisciplinaridade, né? Algo que envolva música, essa questão do social também, da história... *da história enquanto se poderá achar algum documento que reflita isso, tá entendendo?* [grifo meu]

**L.:** mas você não acha que a história poderia, inclusive, fazer a própria leitura crítica da construção da história?

**Cecília:** pode sim, *mas o material musical fica aonde?* Quer dizer, vai ficar somente naquilo que aquele grupo cantou e você conseguiu de uma maneira ou de outra transcrever. [grifo meu]

No entanto, a noção de que a história, enquanto campo de saber, deve se voltar primordialmente sobre o passado e de que este seria remontado apenas mediante fontes documentais “concretas” possui implicações etnocêntricas evidentes que merecem, numa perspectiva cultural mais relativista, ser questionadas. A desconsideração de que fontes orais, memórias e mitos – remotos ou recentes – possam ser alçados à condição de fonte ou objeto de investigação histórica e, por conseguinte, assunto possível para seu ensino, reflete o viés positivista e eurocêntrico presente no discurso da professora Cecília.



**L.:** [...] a gente não poderia ter uma história, um ensino de história da música, onde a gente pudesse lidar com a tradição oral, onde a gente pudesse lidar com a memória; não ficar só, ou tão somente preso a documentos escritos, mas também àquilo que reside na memória e que simbolicamente ainda é importante? Como é que a gente poderia trabalhar, hoje, com a história dos povos indígenas?

**Cecília:** complicado, né? Porque, hoje em dia, ninguém pense que, saindo daqui, para ir no Xingu, sei lá, ou então procurar os Kaiapós, você vai estar ali, naquele momento refletindo alguma coisa do passado. Isso não. [...]

[...] Então essa diferença você tem que levar em consideração. Quer dizer. é aquela história, os primitivos são nossos contemporâneos, hoje em dia. Então, ele tem o quê? Ele tem, mesmo lá isolado, aquela coisa que a gente pensa que ainda é pura... já não é mais pura, já passou...

Um outro aspecto decorrente desta concepção tradicional, diacrônica e linear de história, é a noção de que os povos indígenas por não serem mais como seriam “originalmente”, ou por não mais se encontrarem num estado de isolamento, talvez mais próximos de sua “essência” e “pureza”, não poderiam mais nos servir como referentes confiáveis para a compreensão de seu passado histórico.

O positivismo contido no discurso da professora Cecília termina por reificar uma noção hegeliana que naturaliza e, por isso, justifica uma concepção conservadora de cultura e de ensino de história. Parece-lhe escapar a possibilidade mesma de se discutir as origens coloniais e eurocêntricas da História e da Musicologia, bem como a própria construção da Europa como centro cultural, artístico e intelectual do mundo, como parte de um programa de ensino mais crítico para a disciplina História da Música – o que implicaria considerá-la, inclusive, como decorrente de narrativas sancionadas, e, como tal, sujeita a regimes dominantes de representação.

E não seria interessante, ainda que sem dispor de fontes documentais suficientes acerca da música dos povos indígenas e africanos, nos séculos XVI a XVIII e mesmo no período pós-colonial brasileiro, que pudéssemos discutir os próprios limites de uma historiografia e de uma musicologia, para buscar também ampliá-los tanto em direção à antropologia e à etnomusicologia, mas também em direção a abordagens históricas mais locais e contextualizadas, ou à microhistória, de cariz etnográfico, mais atenta ao cotidiano e

aos pequenos eventos do que às grandes periodizações dos modelos macro-sociais e políticos de análise histórica tradicional?

### ***Desafiando a lógica dominante? Identidades, autoridade e cânone***

Num outro momento de nossa conversa, ao tocar nas questões que envolvem multiculturalismo e educação, a professora Cecília manifesta certo desconforto relativamente ao que tais questionamentos poderiam representar em termos de afrontamento a uma autoridade cultural estabelecida. O longo trecho citado abaixo é bastante significativo:

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

**Cecília:** que tem o quê?

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

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

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

**Cecília:** isso aí também é muito complicado...

**L.:** não precisaríamos desafiar essa lógica?

**Cecília:** não.

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

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

Uma epistemologia realista de conhecimento – aliás, muito típica da maneira como concebemos os conhecimentos curriculares – articula-se aqui com a noção de que os saberes não se localizam, contingencialmente, nas experiências subjetivas, coletivas ou individuais: “depois que você tem uma série de informações, você procura o seu caminho”. Da fala de Cecília depreende-se um discurso cuja noção de conhecimento, como um atributo de uma razão desimpedida, deve pairar acima das restrições e contingências históricas, sociais e culturais.

No entanto, de uma outra perspectiva, podemos considerar que os arranjos sociais desempenham um papel importante na configuração das formas de conhecimento existentes.<sup>11</sup> E a importância teórica de questionar como as experiências humanas podem ser legitimadas, mas também contestadas, em práticas educacionais e institucionais diversas, reside na necessidade de que os educadores desenvolvam uma política mais abrangente de cultura e de experiência em seus discursos e práticas pedagógicas.

Para tanto, é preciso compreender as práticas pedagógicas como implicadas numa “política particular de experiência”, ou seja, como “um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social” (Giroux 1997, 124).

O que se busca, pois, enfatizar aqui é que a epistemologia é sempre uma questão de posição e de localização de sujeitos cognoscentes numa determinada estrutura social. A epistemologia sempre reflete a experiência de quem conhece. Como afirma Silva (2004), apenas numa concepção que separa quem conhece daquilo que é conhecido é que se pode conceber um conhecimento objetivamente neutro.

É justamente esta concepção de conhecimento, que se depreende do discurso da professora Cecília, que torna evidentes os limites que tal concepção impõe para a

---

<sup>11</sup> Para Siva (2004), por exemplo, desde uma perspectiva feminista, não existe nada de mais masculino que o campo das ciências.

aceitação de outras vozes e posições de sujeito, principalmente quando estes passam a representar ou configurar um “desvio” em relação às vozes e posições dominantes, consideradas “normais”.

Assim, “seguir o seu caminho, a partir das informações que se tem”, pode significar aceitar não só que o conhecimento “verdadeiro” nos conduz a decisões e atitudes mais “corretas”, como também não problematiza a maneira como a ética está implicada em construções históricas e sociais cujos processos de legitimação estão eivados de interesse e poder. O conhecimento – idealmente neutro, desprovido de intenções – não teria a ver com diferentes perspectivas e experiências, nem tampouco com as relações de poder que determinam os regimes dominantes de representação.

Afinal, que relações as narrativas que produzimos, reproduzimos e fazemos circular, através de nossos discursos acadêmicos em música, têm com a consideração de que “novas” identidades emergem no cenário político e social – tal como as identidades de gênero, as relativas à diversidade dos papéis sexuais, raciais, étnicos etc? A este respeito, McLaren nos faz lembrar que:

Os discursos localizam a história não nos registros de uma versão universalizada de verdade, mas em uma noção de práticas significantes. Tais práticas são assumidas com uma política de localização ou da posicionalidade do indivíduo que é informado pela raça, pelo gênero, pela orientação sexual e por outras determinações culturais e sociais (2000, 34).

Neste sentido, não mais vistas como um “repositório da consciência”, construídas supra-historicamente, nossas identidades passam a ser encaradas como “um terreno de conflito e luta” e a constituição de nossas subjetividades “como um local tanto de libertação quanto de subjugação”. Enfim, para Giroux,

A forma como a subjetividade se relaciona com questões de identidade, intencionalidade e desejo é um questão profundamente política (Giroux 1993, 60).

Em outro segmento de seu discurso, Cecília demonstra como a política da identidade está presente em nossos discursos, mesmo quando procuramos negá-la ou diminuir sua importância. As implicações éticas das considerações conservadoras de Cecília parecem evidentes, tal como se pode verificar no longo trecho destacado abaixo:

**Cecília:** [...] Eu nunca culpo meus pais pelas minhas falhas, [pela] a rigidez com que eles me ensinaram as coisas, pelas minhas falhas... eu até gosto. Por exemplo, veja o que eu estou querendo dizer: na minha família, quando a minha mãe, ou o meu pai não queriam que eu fizesse alguma coisa, ele não me batia não, bastava um olhar dele e eu sabia que não era pra fazer. Se eu fizesse, eu estaria desafiando ele. Então, eu tinha que me preparar para dizer assim, “olha, eu achei que deveria fazer”. Ele poderia chegar em cima de mim e cair de pau, tá entendendo, me bater... cê tá entendendo a analogia que eu estou fazendo?

**L.:** eu acho que estou entendendo, sim. Mas veja, eu acho que a gente tem duas questões aqui: uma é se você concorda que há uma lógica dominante, onde essa lógica exclui indivíduos que não correspondam à marca masculina, branca, heterossexual e cristã. Isso é uma coisa, se você acha que de fato ocorre. E a outra é se você acha que é necessário...

**Cecília:** ... eu acho necessário.

**L.:** ... que isso seja desafiado?

**Cecília:** não, eu acho necessário que exista.

**L.:** eu não entendi, como assim?

**Cecília:** eu acho necessário que exista esse posicionamento.

**L.:** essa posição branca, heterossexual, masculina e cristã? Ainda que à custa de excluir outras identidades?

**Cecília:** não, não. O que eu tô querendo dizer... deixa eu ver se eu consigo aqui elaborar um... um elemento de consenso disso aí, de que ele deve existir, do que eu acho que deve existir. Ontem eu tava conversando lá em casa com uma prima minha que – inclusive não tem nada de... muito pelo contrário, porque eu, apesar de ser descendente de italianos, eu tenho a minha formação indígena e afro-descendente da mesma forma. Então essa minha prima, inclusive, ela é uma pessoa bem mais escura de pele do que eu. Então, o que é que acontece? Ela tava dizendo que tinha ficado indignada, porque, na televisão, na novela, né, o menino nasceu, fruto de uma noite com três pessoas... eu não sei se você vai colocar isso aí, não, né?

**L.:** ah, essa novela é recente.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A professora referia-se à novela da Rede Globo, “Duas Caras”, exibida durante o período de outubro de 2007 a abril de 2008, na qual, numa de suas tramas, havia um triângulo amoroso envolvendo dois homens (um dos quais homossexual assumido) e uma mulher. Na trama, com o nascimento de uma criança, filho da personagem feminina com um dos dois rapazes, os personagens tentam registrar em cartório uma paternidade dupla para o recém-nascido.

**Cecília:** então, de repente, os dois... é recente, né? Então, assinaram como se o menino tivesse dois pais e uma mãe. Aí ela virou pra mim e disse assim, “o que é que você acha disso?”, eu disse, sabe o que é, é que as pessoas deveriam pensar em leis – talvez aí eu consiga responder à sua pergunta –, as pessoas deveriam pensar em leis, as leis efetivas da natureza. Então, a vida só é possível quando você tem a questão da heterossexualidade. [...] Então, não existe, não deveria... eu não penso dessa maneira, “ah, porque socialmente tem que ter essa...” Pra quê, só por uma questão de papel, a pessoa dizer que tem dois pais? Se isso não é possível?

Eu acho que se as leis fossem feitas observando-se os critérios da natureza, essas coisas não aconteceriam. Isso, pra mim, também é absolutamente irrelevante. Isso, eu não quero dizer a você que eu seja contra relacionamentos homossexuais, de maneira nenhuma. Acho que *se a pessoa vive bem com seu companheiro ou com sua companheira, pra quê que ele vai ficar dando tratos à bola, e dizer “ah, agora eu quero tudo aqui regulamentado e não sei o quê”... ninguém vai brigar com ele porque ele tá vivendo bem, tá feliz, você tá entendendo?* Não é que eu seja contra, eu acho que as leis que existem, elas devem refletir uma lei maior que é o equilíbrio... talvez eu seja mais naturalista com isso aí. Então, se, por exemplo, na minha formação portuguesa, na minha formação do povo brasileiro – quando estou falando de minha formação, estou falando da formação do povo brasileiro – que veio de Portugal, que veio dessa questão religiosa, que veio... E não me preocupo com que a Igreja, tá entendendo?, vá botar na minha cabeça; eu me preocupo, sim, com a presença dela, por eu achar que existe uma coisa maior e de eu ter um freio – porque a religião, pra mim, funciona como um freio. [grifo meu]

Há um curioso paralelo entre Cecília e Callado, no que tange à maneira como ambos evocam o respeito à autoridade paterna como um análogo ao respeito ou consideração que deveríamos ter em relação à autoridade cultural de nossas tradições.

No entanto, se para Callado, as “coisas erradas” que nossos pais costumam fazer devem ser compreendidas como parte de nossas próprias limitações humanas, (e estas, poderíamos acrescentar, decorrentes dos contingenciamentos históricos, sociais e culturais que tanto podem restringir como ampliar nossas ações sobre o mundo); para Cecília, a constituição de sua identidade, e do próprio *self* (“eu sou o que sou”) é articulada com uma necessária regulação moral. A rigidez da autoridade paterna, aí, é inquestionada. A analogia, explicitamente evocada por Cecília, é bastante eloqüente: “nós somos o que somos”. O que, obviamente, choca-se com o reconhecimento da diversidade cultural e da pertinência das reivindicações políticas do multiculturalismo.

A evocação de uma autoridade cultural supra-histórica é fundamentada na crença de que as leis devem obedecer a uma ordem natural: “as leis efetivas da natureza”. Seriam, então, nesta perspectiva, as relações heterossexuais as relações “normais”?

A ordem natural das coisas, tal como a professora a afirma, possui implicações evidentes para se pensar as questões que envolvem a consideração da diversidade cultural em contextos educacionais, uma vez que Cecília propõe que se aceite a diversidade, desde que ela não conteste as relações de poder já estabelecidas: “se a pessoa vive bem com seu companheiro ou com sua companheira, pra quê que ele vai ficar dando tratos à bola?”. Por isso, o “não desafiar” e, mais que isso, a necessidade de que a lógica subsumida pelo padrão eurocêntrico, cristão, masculino e branco, enquanto um “elemento de consenso”, deva existir.

### ***Conhecimento acadêmico: saberes e identidades sociais***

Ao tratarmos das questões que envolvem as diferentes experiências culturais dos alunos e as possibilidades de conflitos entre seus interesses e o saberes já contidos num determinado programa de ensino – mais particularmente, quando tais questões demandam justificar nossas decisões acadêmicas e curriculares – a professora Cecília tece as seguintes considerações:

**L.:** que implicações haveria para a formação superior em música a consideração das ações afirmativas – cotas para negros, para índios, cotas para quilombolas?

**Cecília:** ... [silêncio]

**L.:** de que maneira isso poderia afetar a sua prática?

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

Há uma incompreensão ou uma ausente reflexão acerca das maneiras diversas de apropriação dos conhecimentos curriculares que se dão sempre a partir do lugar que se fala e se compreende. Ao estabelecer seu lugar – no qual os saberes e a razão seriam

correlatos de uma posição pretensamente neutra e “verdadeira” – muitos professores esquecem que os alunos falam e compreendem a partir de outros lugares, cujas experiências são marcadas por outras posições de sujeito, muitas vezes diversas das de seus professores – sejam as de classe, de raça, de gênero, de sexualidade etc.

**L.:** [...] quando eu penso em multiculturalismo, eu estou pensando na representatividade de outros atores sociais. Por exemplo, em Feira de Santana, nós temos os ciganos, ou seja, é comum ter alunos ciganos em sala de aula, principalmente nas escolas da zona rural. [...] Os relatos de minhas alunas de pedagogia falam de ciganos. Como é que você lida com um aluno cigano, com um aluno que normalmente é considerado como um diferente, ou um outro indesejado. Veja, a minha preocupação com o multiculturalismo é com...

**Cecília:** ... com o fazer.

**L.:** é com justiça social também. O cigano, ele é considerado, pelo senso comum local, um ladrão de crianças, agiota... é um criminoso em potencial. E, no entanto, você como professor ou professora, você poderá ter alunos ciganos em sua sala. [...] pensando num curso superior, de que maneiras a gente poderia estar lidando com uma realidade multicultural?

**Cecília:** olha... dentro do que você está me falando, eu acho que isso é uma questão mais da convivência dele em termos da comunidade, principalmente dos alunos que ele está lidando. Por exemplo, no caso do conteúdo do conhecimento, é aquela coisa mais simples, né? [...] Eu estou entendendo assim, por exemplo, em termos culturais... O professor dando aula, né?, eu vejo assim... pra mim, como eu já falei pra você, pra mim tanto faz que ele seja... como é o nome?

**L.:** cigano...

**Cecília:** ... cigano... pra mim, ele está ali porque ele está interessado, no meu conceito de professor, está interessado naquilo que eu estou dando a ele.

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

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

As afirmações “pra mim tanto faz que ele seja [cigano]”, ou “ele está ali porque ele está interessado ... naquilo que eu estou dando a ele”, devem ser compreendidas, pois, na perspectiva de um discurso educacional que se fundamenta na



crença de que o cânon acadêmico, como correlato do conhecimento “verdadeiro” e legítimo, não poderia (ou não deveria) ser vinculado às condições sociais, políticas, culturais e históricas de sua produção e legitimação.

**Cecília:** [...] Então, se surge oportunidade, como eu tô dizendo a você, como é que eu sei que ele é pagodeiro? Porque ele me disse, porque o pessoal começou a brincar... é a mesma coisa, “olha, ele é cigano, ele é cigano”... Eu sou uma pessoa, na minha maneira didática, na minha maneira de me relacionar, eu não evidencio isso, *pra mim ele é um igual, como outro qualquer*. Então, se eu posso falar da cultura dele, ou se ele pode falar da cultura dele, ou do que ele faz, eu acho ótimo, *mas eu não vejo essa questão dessa dificuldade*. Então, o que eu penso? Eu penso que ele é uma pessoa que tem que aprender a lidar com a nova comunidade que ele está trabalhando. [grifos meus]

Apesar de admitir a possibilidade de reconhecimento da existência de diferenças relativas à localização cultural dos indivíduos – seja o pagodeiro, seja o cigano – e, portanto, que estes possam falar sobre suas experiências culturais, Cecília – até por não enxergar “dificuldade” nesta relação entre os saberes e as identidades, ou seja, por não tomar como problemáticas as maneiras como os sujeitos apropriam-se dos conhecimentos a partir de suas localizações culturais específicas – afirma apenas que “ele [o aluno] é uma pessoa que tem que aprender a lidar com a nova comunidade que ele está trabalhando”.

Em outros termos, por não reconhecer as relações de poder assimétricas que definem não só quem será autorizado a falar, mas também as maneiras como o conhecimento é construído a partir de tais relações, Cecília pode assumir com tranquilidade que sua prática não é afetada por tais considerações acerca de raça, etnia, gênero, sexualidade etc.

No entanto, a partir de uma outra perspectiva epistemológica, a partir da qual reconhecemos “a natureza situada do conhecimento e a parcialidade de todas as reivindicações de conhecimento”, mas também, conseqüentemente, “a indeterminação da história e da natureza móvel, múltipla e frequentemente contraditória da identidade”, passamos a reconhecer também a importância de se questionar radicalmente os “limites do conhecimento que reivindicam o status de narrativas dominantes, identidades fixadas e

uma representação objetiva da realidade” (Giroux 1999, 38). Até porque, como afirma

Giroux:

Essa noção do *self* unificado, baseado na universalização da razão e nos discursos totalizantes da emancipação, tem proporcionado um roteiro cultural e político para celebrar a cultura ocidental como sinônimo da própria civilização e do progresso (1999, 59).

O segmento a seguir é bastante representativo dos limites de que fala Giroux para uma prática pedagógica e para um currículo comprometidos com a diversidade cultural e com a importância de se desafiar o cânone acadêmico institucional.

**L.:** [...] mas você acha que o conhecimento... Por exemplo, no seu caso que trabalha com história – a história são grandes narrativas a respeito da própria constituição de um sujeito, né? Você acha, por exemplo, que as mulheres estão bem representadas nessas grandes narrativas da história?

**Cecília:** depende do conteúdo que você vai dar. Por exemplo, se eu vou dar aula de folclore, ou se eu vou dar aula de história e vou falar sobre as mulheres compositoras, por exemplo, e *se o aluno disser* assim “ah professora eu conheço um material que fala sobre as mulheres compositoras, que pertencem a uma comunidade, por exemplo, de ciganos”, *eu posso até...* seria uma boa abordagem você dizer alguma coisa, quer dizer, contemplar o conteúdo nesse sentido, tá entendendo? Eu estou aberta pra isso, eu não estreito meus pensamentos pra isso. [grifos meus]

Mesmo partindo de uma concepção pedagógica e curricular mais afeita à reificação do cânone musical europeu, Cecília demonstra sensibilidade e uma abertura para com a possibilidade de contemplar os interesses dos alunos, a partir mesmo de suas próprias experiências.

Contudo, não podemos deixar de notar a maneira como Cecília explica a possibilidade da diversidade cultural figurar em seu programa de ensino: “se o aluno disser...” e “eu posso até...”. Uma postura que pode significar, em última análise, que se permite que a diversidade possa emergir, em algum momento de seu programa de ensino; mas que não a concebe, de fato, como parte integrante de sua estrutura. Caso não haja interesse, ou caso a professora não enxergue alguma pertinência que justifique conceder tal espaço, a diversidade pode simplesmente não ser contemplada.

Tal postura curricular conservadora, a despeito de suas possibilidades de abertura, torna-se mais evidente no trecho abaixo:

**Cecília:** [...] *Agora, não penso, assim, na maneira de mudar o currículo, em vista de cada um vir de uma região diferente. Por exemplo, em termos de história, eu vou dar aula de história da música, eu vou falar sobre Idade Média, sobre Barroco, sobre Renascimento, quer dizer, eu tenho um conteúdo a cumprir. Se eu vou dar aula de etnomusicologia, de folclore... por exemplo, de folclore, como eu tava dizendo a você, agora mesmo um aluno resolveu fazer da experiência dele, “ah professora, eu gostaria de fazer um trabalho que envolvesse pagode, eu posso falar sobre os grupos de pagode?” Pode, e o pessoal achou ótimo. Isso, porque o conteúdo é outro, certo? Se a pessoa quiser falar de pagode na hora que estou dando aula de História III, lá adiante, tá entendendo? Assim como o rock, “quero falar sobre o rock no sentido da música na contemporaneidade”. Sim, eu contemplo. Agora, se ele quiser falar sobre música africana, por exemplo, aí então ele tem de ser meu aluno, no caso, de folclore, para fazer essa distinção. Por que? Porque o conteúdo que até então a gente tem nos livros falando sobre história da música ocidental não contempla música africana. Então eu separo a questão assim, com relação ao conteúdo e o que é que eu posso usar de multicultural nesse sentido, mas não que eu tenha um planejamento prévio, só porque eu sei que ele vem de uma outra cultura, eu vou modificar meu conteúdo em vista disso. [grifos meus]*

Percebe-se como se parte de fronteiras já predeterminadas e hierarquizantes acerca dos saberes que podem e que não podem figurar num programa de ensino de História: “eu tenho um conteúdo a cumprir”. E apesar de que rock e pagode possam vir a fazer parte de seu programa de ensino de história, curiosamente, a música africana não poderia ser abordada – a não ser no espaço delimitado da disciplina folclore.

Admito que estou sendo bastante severo nestas minhas considerações. Até porque imagino o quão estranho pode ser para muitos de nós imaginar um currículo em música que prescindia do cânone e que busque estruturar os saberes a partir de uma perspectiva desconstrucionista, iconoclasta, atenta à importância das “obras menores” ou dos eventos “insignificantes” com vistas a programas alternativos de ensino, baseados numa linguagem teórica curricular renovada.

No entanto, quando pensamos nas contribuições de tantos intelectuais que se dedicaram a investigar e a criticar os modelos curriculares dominantes, de Paulo Freire a Althusser, de Bourdieu e Passeron a Michael Apple (Silva 1999) – autores que

evidenciaram, desde fins da década de 1960, que tanto os princípios humanistas-liberais, quanto os de racionalidade técnico-administrativa, através dos quais se costuma selecionar, hierarquizar e avaliar os saberes escolares não são neutros e desinteressados, mas, antes, desempenham um papel fundamental na reprodução dos valores e atitudes necessárias para a manutenção dos arranjos sociais existentes – torna-se difícil aceitar de modo não-problemático que se defenda um acesso complacente, por parte dos estudantes, a um conjunto de valores culturais já codificados e reificados num dado currículo.

Um dos aspectos mais produtivamente instigantes desta tradição crítica ao currículo reside no afrontamento da noção de teoria que se encontra subjacente ao paradigma curricular tradicional. A teoria aí, “reduzida a uma estrutura explicativa empírica de engenharia social”, torna-se “incapaz de libertar-se de sua camisa de força empírica a fim de levantar questões acerca da natureza da verdade” (Giroux 1997, 45). O conhecimento, no modelo curricular dominante, sendo tratado basicamente como um domínio de fatos objetivos, deixa de ser visto “como algo a ser questionado, analisado e negociado”. Ao invés disso,

... o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização. Perguntas do tipo “Por que este conhecimento?” são substituídas por perguntas como “Qual a melhor maneira de se aprender este dado corpo de conhecimento?” (1997, 45-46).

Giroux defende que busquemos uma linguagem teórica renovada para se pensar o currículo – ainda que esta pareça “estranha quando comparada com a linguagem de insumo-produção do modelo curricular tradicional” (1997, 47). Ou seja, uma linguagem que nos permita desenvolver outros tipos de relacionamento com os saberes num dado programa educacional; que interrogue radicalmente como construímos e atuamos sobre o significado dos conhecimentos que nos são ensinados, para que possamos elaborar

currículos e programas de ensino “capazes de reconhecer a relevância e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural” (1997, 51).

Que implicações curriculares e metodológicas teríamos ao proceder à crítica radical da ênfase tradicional nos repertórios canônicos da alta cultura, ao reconhecermos que a economia hierárquica pela qual tais objetos culturais são classificados não decorre tão somente de seus valores intrínsecos, mas também de tentativas de regular socialmente os estudantes, aos quais se requisita uma cumplicidade para com os valores da economia simbólica que produziu tais riquezas para a humanidade?

O que tudo isto poderia representar para uma renovação curricular no interior do discurso acadêmico em música? Como considerar, num programa de ensino de História da Música, outros objetos, não exclusivamente canônicos, inserindo-os numa visão relacional e não-hierárquica, com vistas a estimular nos estudantes o questionamento radical das próprias premissas educacionais e políticas dominantes?

### ***O caso Natalino***

Ao abordar as polêmicas declarações do professor Natalino Dantas, proferidas por ocasião da divulgação, em abril deste ano (2008), da baixa nota obtida pelos alunos do curso de medicina da UFBA no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), buscava perceber como tais declarações poderiam ser compreendidas e problematizadas pelos professores entrevistados. Buscava, mais particularmente, compreender como o discurso do então coordenador do curso de medicina, poderia ser (ou não) problematizado como parte de uma determinada política cultural, à qual deveríamos (ou não) buscar resistir. Afinal, esta era uma daquelas ocasiões em que a academia voltava-se sobre si mesma e, como que enxergando-se através de um incômodo espelho, haveria de encarar a difícil tarefa de reconhecer publicamente que, apesar de todos os avanços obtidos pelas ciências sociais e humanas, visões preconceituosas emergiam de maneira violenta de suas

próprias entranhas – aliás, do coração mesmo do poder institucional universitário: a tradicional Escola de Medicina da UFBA.

**Cecília:** ele falar que essa música não é música, é um problema dele [risos], “é um problema do senhor achar que é ou não é música”. Para uma determinada cultura, isso é música, tá entendendo? Agora, também, eu acho assim que ele tem todo o direito de achar que não é música. Acho que as pessoas não devem ficar levando essas palavras à última instância. Exclui. “O Sr. acha que não é música”... Se eu fosse entrevistar ele, eu diria “o Sr. acha que isso não é música, o Sr. não reflete isso, dentro de sua cabeça, como sendo uma coisa de uma determinada cultura. Bem, existe uma cultura onde o indivíduo que toca berimbau, ele pertence a uma casta, ele tem um status diferenciado. O Sr. não considera?” “Não”. Pronto, acabou, deixa aí, cê tá entendendo? Não levem muito em consideração...

Apesar de que Cecília reconheça que o professor Natalino foi desatencioso para com a importância das questões culturais, e de que ele não deveria ter se expressado daquela maneira, percebe-se que há uma tolerância para aquilo que ela toma quase que como um deslize do ex-coordenador do curso de Medicina da UFBA. Num primeiro momento, Cecília chega mesmo a afirmar que o problema estaria mais na forma com que ele manifestou seu descontentamento para com o baixo desempenho dos alunos do que propriamente com o teor de suas declarações.

**Cecília:** [...] Eu concordo, em parte, com o que ele fez. Não concordo com a maneira com que ele falou, foi uma maneira muito abrupta, certo? Mas, na realidade, ele tem razão. Se você vai fazer um teste, e você diz “este acorde aqui é de dominante”, e se ele for de subdominante, ninguém morre por causa disso. Não estou, aqui, lhe dando critérios de valoração em termos profissionais, que essa área deve ser mais privilegiada do que aquela, ou mais importante, não é isso. Em construção civil – meu irmão é engenheiro –, ele diz, em construção civil dificilmente uma obra cai de vez, ela dá sinal, você olha... tá vendo aquela rachadura ali, aí você manda ver, quer dizer, você pode prever. Mas em medicina, não: você erra, você mata o indivíduo.

A maneira um tanto compassiva de Cecília para com as declarações do professor Natalino parece residir na compreensão do peso da enorme responsabilidade e cobrança social e acadêmica que recaíam sobre o coordenador de um curso de prestígio e importância histórica – tal como o curso de medicina da UFBA, que estava, inclusive, prestes a comemorar seus 200 anos de existência. A responsabilidade e a excelência acadêmica haviam sido postas em risco pelo mau desempenho dos alunos (apesar de que

alguns falassem em boicote por parte dos alunos ao ENADE). Ao que parece, sob pressão, o professor Natalino terminou dirigindo sua bronca para aquilo que ele considerava ser a razão de tudo: a cultura popular – do berimbau, que não requer muita inteligência, à música dos blocos afro-baianos, um “barulho”, ambos tomados como exemplos de manifestações culturais que distraem os alunos, desviando-os de seus estudos acadêmicos.

Para Cecília, a imensa cobrança social e a responsabilidade de ter de cuidar e responder publicamente pela formação de futuros médicos (“se você erra, você mata o indivíduo”) justificaria a maneira estabaneada e inconseqüente do professor Natalino. Talvez, por isso, Cecília justifique as declarações polêmicas como parte de uma defesa de seu direito de expressar seu descontentamento para com algo que ele efetivamente não considerava legítimo, assim como seu direito inalienável a ter determinadas preferências musicais, ou seja, de desgostar do que quer que fosse.

**Cecília:** [...] Eu jamais diria, jamais afirmaria, por mais que eu não goste... se eu virar pra você e disser assim “eu acho que a música, sei lá, do Japão é uma porcária... tem três notas, as pessoas cantam oi-oi-oi”. Quer dizer, eu tenho o direito de não gostar, não é? Agora, como eu sou uma pessoa vinculada à questão da ciência, do estudo, então eu jamais vou dizer isso dessa maneira. O que eu acho que ele pecou foi isso, a maneira abrupta com que ele disse. Que ele tem todo o direito de não gostar, ele tem... E de dizer que não acha música.

No entanto, as declarações do professor Natalino punham mais em jogo do que uma simples questão de gosto pessoal. Cecília parecia não se dar conta, por exemplo, de como o discurso contrário à cultura popular do professor Natalino vinculava-se às questões que envolvem uma determinada noção de autoridade e excelência acadêmica; a defesa de altos padrões culturais (que supostamente não “atrapalhariam” os estudos acadêmicos dos alunos do curso de medicina) e as lutas por representação (tão importantes para segmentos da sociedade que defendem a legitimidade e a importância cultural dos blocos de percussão afro-baianos, como o Olodum, por exemplo). Para o professor Natalino a cultura afro-baiana seria a um só tempo decorrente de nosso atraso social, econômico e cultural como responsáveis por ele.

O trecho a seguir é representativo de como as questões de diversidade cultural podem ser despolitizadas – ainda que Natalino estivesse flagrantemente exercendo uma determinada política cultural ao afirmar, por contraste, a superioridade do cânone ocidental relativamente à pobreza estética e ao atraso intelectual da cultura popular.

**Cecília:** [...] Eu acho que as coisas dependem muito de como as pessoas encaram... e eu acho que, ultimamente – cá entre nós... mas pode deixar gravando mesmo –, eu acho que essa questão do preconceito está indo por um caminho muito ruim, porque basta você dizer que não gosta, as pessoas não enxergam como o seu direito de dizer que não gosta, já é um preconceito. Acho que isso a gente tem que tomar cuidado... de uns tempos pra cá, sabe?

[...] Eu acho que essa questão dessa coisa do racismo, do preconceito, está nas palavras que as pessoas dizem, e vivem uma discutindo com a outra. [...] acho que é por causa disso talvez que não me dei muito mal quando boto minhas músicas, minhas missas lá... o aluno, seja ele protestante, judeu, ele escuta e cala a boca, porque eu digo, olha, isso aqui é a História, tá entendendo? Eu não fico... é... jogando dentro dessa idéia, dessa questão do preconceito.

Apesar do flagrante exemplo de mentalidade colonial, contido nas declarações do professor Natalino, a enorme repercussão contrária que se seguiu foi, para Cecília, um exagero: “basta você dizer que não gosta, as pessoas não enxergam como o seu direito de dizer que não gosta, já é um preconceito”.

### ***O caso Armandinho e o conhecimento em música***

**Cecília:** [...] essa questão de Armandinho. Isso aqui, pra mim, também, é uma coisa que se tornou um estigma dessa Escola: Armandinho deveria ter sido aprovado com dez na Escola, porque ele era Armandinho da cultura popular, tocou em... como é o nome?, em Flávio Cavalcanti... isso eu me lembro, eu vivi isso na minha época. Então, ele deveria ser aprovado com dez [enfática]. Eu já penso diferente. Não, ele não deveria ser aprovado. *Primeiro porque ele não precisa da Escola, e nunca precisou da Escola para fazer o que ele faz. Precisou? Não.* [...] Então pra mim isso não é traumático, e acho que não deve ter sido para ele também. *Ele seguiu o caminho dele.* [grifos meus]

Há semelhanças muito interessantes entre as argumentações de Cecília e Callado acerca do “caso Armandinho”. As considerações de ambos estruturam-se ao redor da opinião de que “foi o melhor” que poderia ter lhe ocorrido – ou seja, a sua reprovação no exame de seleção do vestibular em música. E, assim como já discutimos em Callado, tal afirmação termina por respaldar o argumento de que o universo acadêmico não deveria ter



de se preocupar em atender às demandas populares – que, nesta perspectiva, prescindiriam de elaboração teórica, ao menos no espaço de um curso superior, e que poderiam até mesmo ser atrapalhadas por ela.<sup>13</sup>

Mas há, também, outros aspectos interessantes a comentar a partir daqui. Por exemplo, quando Cecília afirma que Armandinho “não precisa da Escola para fazer o que ele faz”, ela aciona um pensamento e um discurso pedagógico que reforça a dicotomia entre as práticas populares e as eruditas, de tal modo que não se consegue, a partir daí, vislumbrar possibilidades de diálogo, ou troca entre tais práticas. Ora, ao afirmar que Armandinho não precisaria da Escola para “ser quem é”, a professora termina por afirmar que a construção de sua identidade musical popular seria incompatível com a formação acadêmica em música. Tal discurso, certamente, decorrente de uma concepção perfectiva e reificadora de cultura – que, abstraída de seu processo de produção, torna-se simplesmente uma coisa que se herda e que, portanto, não se faz e nem se modifica – implica num currículo que se estrutura a partir de conteúdos fixos, essencializados. Assim, caberia a Armandinho, caso houvesse insistido em ingressar no curso superior, adequar-se ao currículo existente, com suas normas e exigências.

Das considerações de Cecília, depreende-se também uma das noções mais interessantemente conservadoras e insuspeitadas do discurso acadêmico em música. Uma noção que, ultrapassando o ambiente acadêmico, opera sobre o nosso entendimento, quase que num nível de senso-comum, acerca do que significa o conhecimento em música. Refiro-me à crença bastante enraizada e naturalizada acerca da importância da leitura musical – algo que informa e estrutura, por exemplo, critérios para exames de seleção para a formação musical em nível superior. Tal como podemos perceber no trecho seguinte:

---

<sup>13</sup> As implicações pouco democráticas destas considerações já foram discutidas anteriormente, na parte da análise referente a Callado.

**Cecília:** [...] ele veio fazer um curso, dentro da Escola, quer dizer, na época em que a Escola de Música exigia – agora voltou a exigir, né? – *o teste de aptidão*. Então, como é que eu vou me propor a estudar literatura... literatura latina, vamos dizer, na escola de letras, e chego lá e não sei nem dizer be-a-ba bá, be-e-be bé, be-i-bi bi? Eu posso falar, poeticamente, maravilhosamente, posso falar, pela oralidade, maravilhas em latim, mas eu não sei, não tenho o conteúdo pra isso, tá entendendo? [grifo meu]

Para Cecília, o domínio da notação musical ocidental é pré-requisito tão importante e imprescindível para o acesso aos estudos superiores quanto é o domínio do sistema alfabético necessário para as habilidades de letramento. O “be-a-bá” do sistema alfabético é, pois, evocado como um análogo da noção de “saber música”.

Em outros termos – e não só para Cecília, mas para um segmento importante que representa o discurso acadêmico em música –, uma vez que é imprescindível que os indivíduos sejam alfabetizados – como condição básica para formação dos cidadãos,<sup>14</sup> e para que, mediante o desenvolvimento de seus estudos, possam buscar ingressar numa universidade – como admitir que um indivíduo, tal como Armandinho, seja um “analfabeto musical” e almeje ingressar num curso superior de música?

**L.:** uma coisa me chamou a atenção, quando você falou sobre conhecimento musical. Você falou “a minha trajetória era esta, eu estudei desde cedo piano, então eu já tinha um conhecimento musical que me permitia ingressar num curso superior”; [...] E aí eu pergunto o que vem a ser este conhecimento musical. Quando eu elaborei essa questão sobre Armandinho, era justamente para buscar pensar sobre isso. Ou seja, a Escola de Música, naquele momento, poderia estar afirmando “não, ele não tem conhecimento musical”. E, no entanto, ele *tem* conhecimento musical.

**Cecília:** ele toca bem... [...] hoje em dia, *eu não sei se ele tem ou não conhecimento musical. Quer dizer, eu não sei se ele estudou ou não... música*. Estou falando [de] música, com esta questão da teoricidade, não somente a teoricidade em termos do inefável, da coisa estética, filosófica. Não, eu estou falando em termos de você saber o dó-ré-mi-fá-sol, é disso que eu estou falando. [grifo meu]

Cecília reafirma, assim, a noção conservadora de que o conhecimento musical é algo que está, ou deveria estar, associado ao conhecimento e domínio da leitura e escrita musical – bem entendido, nos termos em que tal crença costuma ser afirmada, do conhecimento da notação musical ocidental.

---

<sup>14</sup> Tal como se encontra no texto da LDB, em seu artigo 32: a formação básica do cidadão deve se dar mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Tal discurso, equiparando assim a importância da aquisição do sistema alfabético com a importância de “ler música”, não só parte de um pressuposto questionável, uma vez que a notação musical ocidental não é a única possibilidade de representar música graficamente e nem pode representar toda e qualquer prática musical; como também concebe a alfabetização em termos meramente técnicos, desprezando ou minimizando inclusive a importância da oralidade e da diversidade lingüística como fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica interculturalmente crítica. É preciso, pois questionar os pressupostos epistemológicos que informam esta noção de “alfabetização musical”, assim como é preciso contestar suas implicações pedagógicas concretas.

## **Analfabetos musicais**

O emprego da expressão “analfabetos musicais” para se referir aos indivíduos que não dominam o sistema de notação musical ocidental não é incomum. Gerling (1995) já se referiu assim aos alunos que ingressavam num curso superior de música. Há também, mais recentemente, um documento elaborado por professores do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Acre, por ocasião da decisão desta universidade de eliminar os testes de habilidade específica para o vestibular em música,<sup>15</sup> no qual se faz uso corrente da mesma expressão:

**A Universidade não é lugar para aprender a ler e escrever.** Para se formar um professor de música se faz necessária uma formação musical básica prévia, já que o trabalho é de formação dentro de uma subárea da grande área de música: a pedagogia musical. Um aluno de medicina tem aulas de biologia e química antes de entrar na universidade, assim como o aluno de engenharia tem aulas de matemática/física e o aluno de letras tem acesso ao estudo de línguas (proporcionando) o domínio da redação, gramática e sintaxe, componentes curriculares que dão subsídio para ter um aproveitamento mínimo nos seus respectivos cursos. **Por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e frequentar um curso**

---

<sup>15</sup> Refiro-me aqui ao documento “Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música”, elaborado pelo Colegiado de Música da UFAC, enviado por e-mail, em fins do ano de 2006, para o grupo de discussão da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

**superior?** *Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a capacidade [sic] de ler e escrever. (Colegiado de Música da UFAC 2007, 5) [negrito no original] [o grifo em itálico é meu]*

Do mesmo modo, ao responder à mesma pergunta, feita a todos os outros entrevistados, acerca do “caso Armandinho”, Heitor, ainda que não se referindo exatamente aos “analfabetos musicais”, equipara a noção de letramento – que requer o domínio do sistema alfabético de escrita – à capacidade de ler/escrever música:

**Heitor:** [...] Sobre o caso Armandinho, eu não sei se ele foi reprovado no vestibular – é provável que sim –, porque todo mundo sabe, né?, música pode ser feita por qualquer pessoa, né?, *peessoas iletradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas...* quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui, precisa. [grifos meus]

Há, além de tudo, um sentido pejorativo que se faz presente a tal assertiva: as pessoas iletradas, as provenientes de culturas ágrafas e as ignorantes são todas aquelas que não dominam as habilidades de leitura da notação musical ocidental. A pecha de “ignorante”, inclusive, é bastante eloqüente por se articular com a noção estreita que vincula o conhecimento em música à “teoricidade” de que falava Cecília – “estou falando em termos de você saber o dó-ré-mi-fá-sol”.

É preciso dizer, no entanto, que há posicionamentos diversos acerca da imprescindibilidade fundamental para formação musical das habilidades de leitura e escrita relativas à notação ocidental. Ao falar de como o curso de instrumento poderia lidar com as demandas criadas a partir da reforma universitária posta em ação pelo REUNI, Fanny nos diz que:

**Fanny:** [...] a gente de violão, a gente é meio suspeito, porque toda a molecada que entra lá para estudar violão, entra tocando de ouvido – graças a Deus! – porque se não tocasse de ouvido, tocava com o quê, né? E mesmo na extensão, agora, a gente só ensina leitura musical àquele que já toca de ouvido. Primeiro ele entra pra aprender lá o batidão, sabe?, fazer lá as coisas, tocar dois acordes, três acordes... aprende a ler cifra... Aí, depois que ele tem uma percepção desenvolvida – porque isso desenvolve a percepção, de todas as maneiras, né?, não é só a auditiva, é a tátil também, e uma cognição a respeito das coisas – aí, depois dessa parte, é que ele começa a aprender o que a gente chama de “as bolinhas pretas”.

Talvez não por coincidência, Fanny, apesar de sua formação primeira ser a das práticas interpretativas – ela é graduada em instrumento – sua formação subsequente, mestrado e doutorado, na área de educação musical, além de seu longo histórico de trabalhos dedicados à pedagogia do instrumento, tudo isto parece ter lhe favorecido uma visão mais aberta, no sentido de mais compreensiva, dos saberes e habilidades prévios de seus alunos. Além do que, tradicionalmente, o ensino de violão tem dialogado com as mais diversas tradições populares – de Villa-Lobos a Dilermando Reis, não há como dissociar de uma parte importante e, definitivamente atraente, de seu repertório das práticas populares.

Um posicionamento, também divergente, em relação à noção de “alfabetização” musical” e, portanto, do estabelecimento de um critério de admissão de estudantes, baseado no domínio destas capacidades, nos é dado por Benedito, ao comentar – espontaneamente, diga-se de passagem, ou seja, sem que eu o tivesse instado a falar sobre isso, como se ele houvesse adivinhado que esta seria uma questão capital em meu roteiro de entrevista – o “caso Armandinho”:

**Benedito:** [...] Eu tive crises aqui por causa de certas cegueiras da Escola em exames de admissão. Quer dizer, a gente pegar um menino, feito aquele do trio elétrico, o Armandinho, e despachar? Só doido! E nós despachamos isso, “ah, não, ele toca cavaquinho e a gente não tem cavaquinho na Escola” e não sei o quê e pê-pê-pê... a gente toca o diabo que for, mas você não deixa um material desses se espalhar, entende?

## **Alfabetização e letramento**

Já que há o empréstimo da noção de linguagem e de alfabetização por parte do discurso acadêmico em música, por que não interrogar também as noções tradicionais e dominantes de “linguagem” e “alfabetização” que os professores de música empregam?

Donaldo Macedo (2000), por exemplo, ao buscar delinear os contornos de uma teoria renovada para a alfabetização, propõe que se leve em conta, primordialmente, a

linguagem dos educandos como meio para se desenvolver uma apropriação crítica da cultura e história em que nossos alunos se inscrevem.

A idéia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita (Macedo 2000, 85).

Interessante paralelo que poderíamos fazer ao discurso acadêmico dominante em música: alfabetizar e “iniciar musicalmente” seriam ações definidas apenas nos termos da assim considerada “norma padrão”, ou “norma culta”, que se toma como um referente para o aprendizado da língua? A que corresponderiam tais “normas” numa aprendizagem musical?

Esse modo de ver reflete uma ideologia que, sistematicamente, mais rejeita do que valoriza as experiências culturais dos falantes que utilizam variedades lingüísticas desprivilegiadas” (Macedo 2000, 85).

No caso do ensino de música, talvez seja pouco interessante do ponto de vista de uma prática pedagógica atenta à diversidade cultural (e à própria especificidade do ato de alfabetizar, enquanto prática social, cultural e política) pressupor que conhecer e dominar o sistema de notação musical ocidental equivaleria à concepção técnica de alfabetização, profundamente associada a perspectivas e abordagens positivistas, cuja base racional

... deriva das definições clássicas do homem letrado – perfeitamente versado nos clássicos, articulados no falar e no escrever e ativamente engajado em atividades intelectuais. ... Neste caso, a leitura é encarada como aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo do latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas (Macedo 2000, 87).

Se a iniciação musical que se requer como pré-requisito fundamental para o ingresso em cursos superiores não pode prescindir desta “alfabetização musical”, definida em termos etnocêntricos, significando, pois, a enculturação dos indivíduos a formas particulares de conhecimento em música, então devemos nos perguntar sobre (a) o que

fazer com tantas outras práticas musicais, (com as quais convivemos cotidianamente em nossa sociedade) que não fazem uso de sistemas de notação musical, ou que fazem outros usos (ainda que incipientes) de sistema de notação de música? (b) o que fazer com o enorme contingente de indivíduos “não-alfabetizados musicalmente” – bem entendido, no sentido “duro” e etnocêntrico que se depreende de tais expressões? (c) do ponto de vista da cognição musical, que limitações se encontrariam implicadas nesta “tecnologia de escrita” musical? Ou, dito de outra forma, que processos cognitivos e discursivos encontram-se implicados e condicionados por esta maneira de grafar música? Enfim, (d) o que fazer quando percebemos o que tudo isto representa enquanto estreitamento de nossos discursos e práticas pedagógicas, ou para o estabelecimento de uma educação musical que se pretenda mais aberta a outras possibilidades cognitivas, e, conseqüentemente, mais democrática?

Devemos, enfim, questionar a assunção não-problemática da noção de “música como linguagem” que tem pautado defesas de padrões de excelência para a iniciação e formação musical em nível superior e, conseqüentemente, informado decisões pedagógicas e curriculares cujas implicações necessitam ser questionadas mais profundamente em função daquilo que limitam e, efetivamente, excluem.

Em todo caso, ainda me pergunto se o “caso Armandinho” foi um bom exemplo para se discutir tudo isso – educação musical, alfabetização musical, letramento, etc. Afinal, Armandinho é hoje um músico bem sucedido, com um alto prestígio por entre músicos diversos, além de seu sucesso comercial e de sua relevância histórica, como um ícone do frevo eletrificado criado a partir de sua própria família, fazendo, pois, parte do que se tem hoje como uma tradição importante do carnaval baiano. Tal fato mais parece servir para reforçar aquela noção que se encontra subjacente à afirmação de que “ele não precisou” da formação acadêmica em música – e a prova é que ele está aí, bem sucedido.

Ou seja, a noção de que a formação acadêmica não deveria comportar uma prática popular, uma vez que os músicos populares prescindiriam de tal formação para serem bem sucedidos profissionalmente.

É preciso ressaltar certos pressupostos aí implicados: a noção de que a música popular não conteria conhecimento relevante de ser estudado; mas também que as práticas populares bastariam-se, em si próprias, por justificarem-se comercialmente. O que, por sua vez, parece remeter à noção tradicional e conservadora de “pureza” estética que definiriam os objetos de estudo acadêmicos em música – aqueles provenientes da chamada “alta cultura” – como algo que deve se manter incontaminado, ou preservado de quaisquer interesses espúrios aos fazeres artísticos.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Uma discussão mais detida de tais pressupostos será desenvolvida na análise da entrevista da professora Fanny.



## Heitor

O professor Heitor atua na área de análise e composição musical. É professor da instituição há mais de uma década, atuando tanto na graduação como na pós-graduação em música da EMUS-UFBA.

Sua entrevista foi a primeira a ser realizada para o presente estudo. É preciso dizer que se somava à ansiedade, decorrente das preocupações e incertezas que cercam todo início de trabalho de campo, a preocupação por estar retomando com o professor Heitor parte dos assuntos que uma vez nos custaram tanto desgaste, quando participáramos dos debates ruidosos naquela mesma *mailing list* dedicada a assuntos acadêmicos na área de música já referida anteriormente na introdução deste trabalho. Na ocasião, através de uma troca de e-mails intensa, havíamos radicalmente polarizado a defesa de nossas posições e crenças acerca de cultura, música popular e ensino superior. Ocupando territórios opostos, defendíamos com mesmo fervor nossos pontos de vista, lutando aguerridamente pelos significados últimos de nossos discursos.

Precisava, portanto, entrevistá-lo. Afinal, não só Heitor me parecia representar uma importante tendência conservadora de pensamento e discurso na área de música acerca de cultura e educação, como também revelava, através da defesa veemente de suas idéias, a importância que atribuíamos a nossos discursos e a nossas crenças em educação e cultura.

Devo dizer, no entanto, que a entrevista transcorreu de maneira tranquila. E apesar de que nossas diferenças, em certos aspectos, ainda permaneçam essencialmente as mesmas, a oportunidade de poder entrevistá-lo permitiu-me compreender de maneira mais profunda suas razões e seus posicionamentos teóricos, justamente por poder situá-los numa determinada ordem discursiva.

## ***Pedagogia e educação superior***

Iniciamos nossa conversa a partir dos tais debates empreendidos na *mailing list*, abordando o tema-pivô de muitas de nossas controvérsias: a pertinência da consideração acadêmica da música popular.

**L.:** [...] Sobre o [presente] trabalho, acho que você já tem mais ou menos uma idéia, né? Ele partiu muito daquelas conversas que a gente teve na lista [referia-me àquela *mailing list*]. Naquele momento, eu percebi como, de uma maneira geral, a gente se envolvia nos debates, o que para mim sinalizava a importância que a gente atribuía àquilo que nós defendíamos como legítimo para ensino de música. Já começando dessa perspectiva, eu queria saber como você via aqueles debates. [...]

**Heitor:** [...] aquela lista, inicialmente, era uma lista para se discutir outras coisas, e ela acabou entrando em outras questões. Eu vagamente me lembro do que tenha dito ou deixado de dizer, mas eu sei que houve várias circunstâncias em que nós, particularmente nós dois, divergimos bastante acerca de vários assuntos. Pelo que eu me lembro, [divergimos] basicamente na concepção do que seria adequado ou não para o ensino de música em vários níveis, né? Você falava de [Paulo] Freire e eu dizia que *Freire não tinha nada a ver com ensino superior...* enfim... [grifo meu]

É interessante perceber como os debates podem acirrar diferenças não tanto a partir da concordância ou discordância acerca da relevância de um determinado assunto, ou acerca das maneiras de se lidar com ele; mas sim devido às premissas epistemológicas a partir das quais divisamos um determinado objeto e o problematizamos. Estou pensando, aqui, em como seria inviável naquele momento de nossas discussões via internet chegar a algum consenso ou mesmo a dialogar de fato, quando partíamos de pressupostos tão díspares para conceber educação e formação musical.

A importância da radicalidade crítica da pedagogia freireana, como parte de um discurso contra-hegemônico, marcadamente pós-colonial e comprometido com a emancipação dos setores marginalizados de nossa sociedade, não se restringe a questões de escolarização básica ou a métodos de alfabetização. A contribuição teórica de Freire levanta questões culturais e educacionais que são importantes não apenas por dizerem respeito à escolarização de crianças, jovens e adultos, mas também e fundamentalmente porque chamam a atenção para a necessidade de uma formação docente atenta às relações

cruciais entre discurso, poder e autoridade cultural, sem a qual as práticas pedagógicas comumente se tornam reprodutoras das condições que sustentam desigualdades sociais, por legitimarem, através de uma educação conteudista e pretensamente a-política, os pontos de vistas e os valores das classes dominantes.

Heitor, em última análise, ao descartar as importantes contribuições de Paulo Freire para re-pensarmos a pedagogia no ensino superior – tomada aqui de modo amplo, ou seja, não apenas restrita às preocupações dos licenciados para com seus alunos de educação básica; ou apenas referente às questões atinentes à formação dos licenciandos –, parece não apenas desvincular a formação superior dos problemas da educação básica, mas também desconsiderar as escolas como locais que abrigam noções de autoridade cultural e formas de regulação social pelas quais as pessoas compreendem a si próprias e suas relações com os ambientes sociais (Simon 1995).

### ***Da dicotomia popular-erudito à ilegitimidade do estudo da música popular***

**L.:** a gente estava discutindo, basicamente, a legitimidade de se considerar ou não música popular como assunto acadêmico.

**Heitor:** eu acho que grande parte daquela discussão foi mais em função de que nós não tínhamos definido, em princípio, o que seria uma música popular e o que seria uma música não-popular, enfim. Acho que até nós discutimos sobre isso, sem chegar a um denominador comum. E acho que esquecemos, em grande parte, que uma grande parcela do que a gente chama de ensino formal de música, não é dada por meios tradicionais, mas ela é, em grande parte, oral também. E transmissão oral de música é uma coisa difícil de discutir, particularmente no caso de música popular, onde grande parte do ensinamento dessa música é feito oralmente.

Eu comecei tocando música popular e não estudei, em nenhuma escola, música popular. Eu aprendi música popular tocando. E eu lembro que você argumentava que há certo tipo de música popular... inclusive, eu me lembro de ter dito que quem quisesse tocar música popular bastava comprar as revistinhas e ver os acordes, e você levantava a questão de que havia músicas que não eram acompanhadas por acordes, eram baseadas em percussão e outros meios, e que havia outras leituras e tal... Mas, de novo, o ensino, a transmissão dessa música se dá em grande parte por contato. Eu acho difícil incluir essa música no ensino – e aí eu estou falando no ensino de música em nível superior – por duas razões básicas. A primeira, é que você retira ela do contexto em que é feita, para ensinar um conteúdo que ela, em geral, não se preocupa com. Particularmente, o quê, no caso de música... *se a gente considerar o universo possível de contextos tonais, ela utiliza uma parcela muito pequena desse conteúdo*. Portanto, *há várias coisas que eu não posso ensinar com ela*. [grifo meu]

Ao pôr em questão o que viria a ser uma música “não-popular”, Heitor evoca o mesmo posicionamento crítico do professor Benedito contra o que considera ser uma “dicotomia perversa” – algo que, de um lado, confere à música popular a pecha de pouco elaborada e, de outro, nega à música erudita a possibilidade de se tornar popular, confinando-a a um território pouco ou nada acessível. Ou que trata a música popular com condescendência, tolerando sua natureza simplória, ao mesmo tempo em que engrandece a música erudita como sinônimo de formação intelectual sofisticada e superior. Assim, pois, se referia Benedito:

**Benedito:** [...] há um conceito que eu considero intolerável, quer dizer, não tem substância, esse de música popular. Nem tampouco tem o de música erudita. O que a gente aprende com etnomusicologia, é de que não há música que não seja erudita, e não há música que não queira ser popular

No entanto, apesar da perspicácia da formulação do professor Benedito, acho que estas considerações perdem o foco do que está em jogo no contexto dos presentes debates com os professores: as relações de poder e os pressupostos elitistas que podem gerar preconceito e exclusão no ensino superior de música.<sup>17</sup>

Além do que, ao buscarmos desenvolver uma teorização educacional a partir das definições de popular e erudite, não deveríamos deixar de considerar o fato de que tais categorias são empregadas por diversas comunidades – acadêmicas e não acadêmicas, formais e não formais, escolares e não escolares – para se referirem às suas práticas; e que, portanto, uma compreensão do que elas significam, emicamemente, para cada uma dessas comunidades deve fazer parte de qualquer tentativa teórica que busque problematizar as implicações disciplinares e curriculares concretas decorrentes dos pressupostos teóricos e epistemológicos que fundamentam as divisões entre popular e erudito.

---

<sup>17</sup> E aqui não me refiro apenas às discussões travadas com os professores deste estudo, mas também aos debates suscitados mais recentemente por conta da criação de um curso superior de música popular na EMUS-UFBA. Para uma discussão mais aprofundada acerca desta dicotomia, que tomo como um falso problema, ver as considerações que apresento na análise de Benedito, um pouco mais adiante, neste mesmo estudo.

Tomemos como exemplo o discurso de Heitor acerca da dificuldade de legitimar a música popular como objeto de estudo acadêmico. Seu discurso baseia-se nos seguintes argumentos: (a) não precisamos estudá-la, formalmente, ou academicamente, para poder tocá-la; (b) quando retiramos as práticas populares do contexto em que se inserem, elas se descaracterizam e seu ensino, no âmbito acadêmico, tornar-se-ia desprovido de sentido e propósito; (c) ela é limitada em termos formais/estruturais, não permitindo que possamos, a partir dela, ampliar a formação dos estudantes.

Ora, diversos aspectos se encontram inter-relacionados aí, cujos pressupostos teóricos e juízos de valor precisam passar por um maior escrutínio crítico. Senão, vejamos:

No tocante à primeira parte de sua argumentação, a afirmação de que não precisaríamos de escola para aprender música popular parece basear-se na assunção de que a transmissão oral – meio primordial através do qual a música popular é aprendida e transmitida – independe e, por isso, prescinde de escolarização. Tal assunção carrega consigo o pressuposto de que a oralidade não caberia em processos pedagógicos institucionalizados. O que certamente decorre de uma noção de educação, de pedagogia (e, conseqüentemente, de escolarização) que busca apartá-las dos saberes não-escolares e cotidianos, com vistas a superá-los como algo hierarquicamente menor. O trecho a seguir é bastante eloqüente a este respeito:

**Heitor:** [...] E aí, a questão da educação baseada nas coisas que o aluno tem contato cotidiano, quando essa pessoa sai desse meio ambiente, ela tá frita. Porque todo o referencial que ela tem não está presente nesta cultura nova, está em uma que ele abandonou, e eu tô me referindo aqui ao caso de quem sai do interior e vem pra cidade para fazer ensino superior... Bom, eu pelo menos, passei por isso... [grifo meu]

Reafirma-se assim a noção de que uma educação atenta às experiências prévias, cotidianas, dos alunos pode resultar numa experiência pedagógica limitadora, uma vez que, no âmbito do ensino superior, deveríamos buscar superar ou ampliar os

referenciais culturais mais imediatos, estabelecendo como meta fundamental o desenvolvimento de uma formação erudita, mais abrangente e complexa.

Em segundo lugar, o argumento de que a música popular depende do contexto para fazer sentido revela, por oposição, a noção arraigada de que a música de tradição “artística”, por suas qualidades intrínsecas, possui uma autonomia estética que lhe permite ser estudada independentemente de contexto e contingências históricas, políticas, culturais, ou seja, irrefletidamente às condições sociais de sua produção e circulação.

Por fim, a afirmação de que a música popular apresenta limitações estéticas e formais, inerentes à sua própria natureza, e que, por isso, não poderíamos, a partir dela, ampliar a formação musical dos estudantes decorre de um formalismo teórico bastante presente em nosso meio acadêmico, no qual a compreensão musical reduz-se basicamente à compreensão de sua estruturação e “sintaxe”. Nesta perspectiva, as práticas musicais populares tendem a ser compreendidas como derrisórias das práticas musicais mais sofisticadas e eruditas.

No entanto, apesar de toda a argumentação de Heitor buscando afirmar a ilegitimidade de um estudo acadêmico de música popular, encontramos também em seu discurso as seguintes considerações:

**Heitor:** [...] eu vejo que agora um aluno, a tese de doutorado dele é [sobre] ensino de formas musicais e de exercícios de harmonia baseados em músicas populares, que vão desde Tom Jobim até forró e não sei o que mais. E, principalmente neste contexto em que a Escola está discutindo esse curso de música popular, parece que fica claro que essa música pode sim ser inserida no contexto acadêmico. Por exemplo, este aluno pretende ensinar forma rondó usando chorinho. *Sem problema, é perfeitamente viável, não precisa se criar um curso de música popular para ensinar chorinho.* Porque, pelo menos até onde eu entendo, no ensino superior de música, você tem que dar uma formação mais abrangente possível e com o máximo grau de profundidade, para que, depois, no dia-a-dia de seu trabalho profissional, você seja capaz de, por seus próprios meios, com aquele conteúdo que você adquiriu, seja capaz de trabalhar em qualquer coisa. Eu acho que é isso, mais ou menos. [grifo meu]

Assim, se por um lado Heitor afirma que através da música popular não poderíamos oferecer uma formação musical ampla e profunda, por outro, ele fala de um

aluno que está atualmente orientando na pós-graduação, cujo objeto de estudo é o ensino de formas musicais e de harmonia tradicional a partir de exemplos de música popular. Assim como, noutra trecho de sua entrevista, mencionou um outro aluno que fez uso de um reggae para a composição de uma sonata. Heitor, a despeito de suas crenças, admite o desenvolvimento de estudos que tenham a música popular como objeto de estudo e análise. O que é, sem dúvida, alvissareiro, na perspectiva de uma pedagogia atenta à importância da cultura popular na construção simbólica de nosso cotidiano.

No entanto, apesar de sua abertura para com certas possibilidades de trabalho pedagógico com repertórios populares, quando Heitor afirma que “não é preciso criar um curso de música popular para ensinar chorinho”, ele não estaria, em verdade, partindo do pressuposto de que o estudo da tradição de música erudita ou “artística” ocidental, por possibilitar uma formação mais abrangente, profunda e de maior complexidade – ou, numa palavra, “erudita” –, daria conta de assegurar a compreensão não só do chorinho como talvez de qualquer outra música que derivasse daquela tradição? Em outros termos, a cultura popular, apesar de contemplada, por encontrar-se ainda numa posição epistemológica inferior, seria subsumida por uma cultura musical maior, mais complexa e sofisticada. Algo que se encontra bem representado no trecho abaixo:

**Heitor:** [...] Que música popular a gente vai ensinar? Chorinho, bossa, o arrocha, afoxé, pagode? Pra quê? Se eu ensinar alguém a fazer I-ii-IV-V-I, ou I-ii-V-I, ele pode tocar qualquer uma dessas músicas!

[Abro aqui um parênteses para poder explicar o que nos ocorreu durante a entrevista. Heitor falou algo que não pôde ser gravado (não havia percebido que a fita havia chegado ao seu fim e, por isso, perdemos alguns minutos de gravação). Ele discorria acerca da racionalidade contida na sofisticada elaboração do conjunto de peças do Cravo Bem-Temperado, de J. S. Bach. Algo que, para ele, não se encontraria em alguém como Pixinguinha, por exemplo. De todo modo, o trecho destacado a seguir é representativo do

que estávamos discutindo acerca das bases epistemológicas a partir das quais se hierarquiza saberes e práticas num dado currículo acadêmico:]

**L.:** a gente estava falando, antes, do currículo, né? E, por exemplo, de um programa de ensino de História da Música, que seria eminentemente eurocêntrico, centrado na herança européia. [...] E, logo depois, você havia falado algo acerca de Pixinguinha e Bach. E você disse também algo que me chamou a atenção: que a alta cultura ocidental, o cânon, ele é de uma tal magnitude que você talvez não veja essa mesma magnitude, em termos daquilo que esse cânone produziu, em outras culturas. Até porque esse cânon é fruto de uma longa tradição... você podia retomar isso?

**Heitor:** sim, sim... O fato de que a história que a gente ensina na graduação é esta história, de grande parte da Europa, em alguma medida, é resultado de que essa cultura se debruçou sobre si própria e gerou uma quantidade considerável de estudos sobre ela própria. Coisa que talvez em outras [culturas] não tenha acontecido, e eu não estou dizendo que elas deveriam ter acontecido no molde que elas aconteceram na cultura européia. É claro que essas outras culturas têm seus próprios materiais, não é?, que em algumas culturas, particularmente na indígena e na africana, são em grande medida, orais. Eu dizia também que para que essas culturas fossem inseridas no ensino de música, na graduação, seria necessário que houvesse uma ampliação do tempo de estudo, porque só com o que já tem, que não tem isso, se precisa de um curso de seis anos (que estão querendo reduzir para três) [referia-se ao curso de Composição]. [...]

**L.:** você falou que pode compreender Pixinguinha a partir de Bach, mas não o contrário, não seria possível compreender Bach apenas a partir de Pixinguinha.

**Heitor:** Isso, isso... Este é um argumento que a gente já tinha discutido, inclusive, na lista. Pra mim parece óbvio, e eu não estou falando de qualidade, estou falando apenas de complexidade de pensamento. [Algo] que eu encontro numa fuga de Bach, por exemplo, é de tal ordem que eu não poderia esperar encontrar isso num compositor como Pixinguinha. E eu não estou dizendo que ele não fosse capaz. Em grande parte, eu acho que o interesse dele era diferente, eram interesses diferentes. Mas comparando... não é comparando... confrontando, talvez, friamente, o resultado que esses dois compositores, que eu citei ao acaso, são capazes de formular, por razões diferentes, é muito diferente. Acho que foi isso o que eu quis dizer.

Encontra-se subjacente ao discurso de Heitor, a noção de que o acesso a níveis mais altos de elaboração teórica – o que, para meu entrevistado, é o que legitimaria a existência mesma de um curso de música em nível superior – deve se dar, primordialmente ou preferencialmente, a partir do estudo de obras “eruditas”. Mais uma vez, as implicações daquele formalismo teórico a que nos referíamos anteriormente se fazem presentes: uma vez que a música popular não elabora peças de música de alto nível de complexidade, o reconhecimento de tal aspecto nos levaria à conclusão de que um estudo de música popular não se justificaria enquanto objeto de estudos superiores.



Mas há um outro aspecto de enorme relevância a ser discutido aqui. Além do formalismo teórico já apontado, devemos também prestar atenção nas implicações curriculares e pedagógicas aí presentes quando se afirma que “para que essas [outras] culturas fossem inseridas no ensino de música, na graduação, seria necessário que houvesse uma ampliação do tempo de estudo”. Ora, a política cultural posta em ação, aqui, diz respeito diretamente à questão de que saberes serão escolhidos para uma formação superior.

Tudo se encontra, assim, relacionado: o caráter derrisório da cultura popular e suas limitações, do ponto de vista da estruturação musical, são compreendidas a partir de um formalismo teórico que não parece vislumbrar outras possibilidades de trabalho analítico-musical (que levem em conta, por exemplo, o contexto social e cultural de produção e recepção musical no qual toda prática musical se insere). Todas estas noções concorrem para reforçar um discurso educacional e uma política cultural cujos efeitos conservadores manifestam-se num currículo marcadamente etnocêntrico e reificador dos valores da chamada “alta cultura”.

### ***Entre o universalismo e o relativismo cultural: a Lei 11.645***

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

**Heitor:** preferia não ter esse nome, assim, “história da cultura africana e indígena”. Porque a história da humanidade é a história da humanidade, essas culturas fazem parte da história geral. [grifo meu]

Heitor manifesta sua discordância em relação à especificidade e, de certo modo, à própria necessidade de termos outras histórias, mais localizadas, relativamente a outras narrativas, tais como a dos povos indígenas e dos afro-descendentes. Para ele, a história da humanidade, como um todo, poderia subsumir todas estas narrativas.

Ao afirmar sua crença na capacidade de que a História, enquanto um campo de saber, possa conter narrativas diversas acerca de eventos que, por sua relevância, justificariam sua inclusão num compêndio de história geral, Heitor evoca um discurso que vai na contracorrente da própria revisão crítica empreendida pela historiografia ocidental contemporânea acerca das origens desta disciplina – influenciada pelo pensamento filosófico e social de viés positivista e evolucionista dos séculos XVIII e XIX – e, portanto de suas implicações epistemológicas.

Mas o discurso de Heitor vai também contra a teorização educacional crítica mais recente, informada pelos aportes teóricos da antropologia cultural de cariz relativista, mas também por vários discursos pós-modernistas e pós-estruturalistas que tomam a História como uma narrativa sancionada e condicionada pelas expectativas, interesses e pontos de vista daqueles que, em algum momento e por contingenciamentos sociais e políticos, se encontraram autorizados para poder narrá-la. Nesta perspectiva crítica, deveríamos sempre perguntar: afinal, que eventos serão considerados relevantes para serem narrados e alçados à condição de História? Quem se encontrará autorizado para tomar tais decisões? A quem tais narrativas pertencerão e representarão?

É interessante notar como uma tal concepção conservadora de história encontra-se, a partir do discurso de Heitor, vinculada a uma concepção também conservadora e essencialista de cultura, a qual, do mesmo modo, não considera as questões relacionadas de conhecimento, poder e autoridade, tal como se depreende do trecho citado a seguir:

**L.:** sim, eu havia falado da Lei [a 11.645] e você estava falando da história da humanidade...

**Heitor:** essa é uma situação tão complexa que eu fico até receoso de ser... [longa pausa] Em grande parte, essas culturas estão presentes na nossa cultura, né? Elas são, aqui, pelo menos na Bahia, a própria cultura. Eu nunca me esqueço de quando eu saí do Rio Grande do Sul e desembarquei na Bahia, a primeira sensação que eu tive, a primeira coisa que me veio à mente, foi a seguinte constatação: “pôxa, agora eu tô no Brasil”. Porque tudo o que a gente ouve falar “como Brasil”, não é o que eu vivia lá,

entendeu? O que a gente ouve falar do Brasil, que é samba, baiana do acarajé, lagoa do abaeté... sei lá, *qualquer coisa que você disser que é Brasil, não existe no Rio Grande do Sul. O Rio Grande do Sul não é o Brasil.* [grifo meu]

Haveria uma possível ironia crítica no reconhecimento de que numa determinada política cultural de representações sobre o Brasil (“samba, baiana de acarajé, [e] lagoa do abaeté”), a cultura do Rio Grande do Sul ocuparia uma posição marginal ou mesmo alienígena por não corresponder aos ícones “tradicionais” de brasilidade? Ou antes, Heitor apenas reconhece e aceita que “qualquer coisa que você disser que é Brasil, não existe no Rio Grande do Sul”?

De todo modo, é preciso que interroguemos as implicações culturais e pedagógicas de um discurso que reifica a cultura como composta de elementos essencializados e fixos para os debates que envolvem a formação superior em música.

**Heitor:** [...] Então, pra mim, eu acho estranho a obrigatoriedade desse estudo [refere-se ao estudo das culturas da cultura e da história afro-brasileira e indígena, por conta da lei 11.645], porque pra mim parecia que ele era a própria vida das pessoas. Não dá pra imaginar alguma coisa na cultura baiana que não seja indígena ou africana, em grande parte. Aliás, na maior parte, inclusive. Eu acho que se sabe, aqui na Bahia, muito menos sobre Shakespeare do que sobre... sei lá... diga qualquer uma coisa aí, entendeu? Se você pegar um aluno que entra na universidade hoje, ele certamente, em 99% dos casos, não tem a menor idéia do que é a Divina Comédia, por exemplo. Certamente ele não leu, talvez ele tenha ouvido falar, mas que ele leu, não leu. Então, assim, essa cultura européia, ou a “Grande Cultura” do Velho Mundo, eu não vejo ela aqui. [Vejo] em muito pequena escala. Que cultura eu vejo aqui? Vejo a cultura africana e, em menor parte, indígena – inclusive coisas que a gente acha que é africana, mas é indígena... Acho ótimo que eles ensinem isso, pode ser que comecem a enxergar algumas coisas.

No trecho acima, não obstante seu arremate desconcertante, há a reafirmação de estranhamento e discordância para com a pertinência da referida lei. Uma vez que nossa cultura brasileira seria, por herança, além de européia, marcadamente afro-descendente e indígena – e uma vez que tal herança se encontraria tão presente em nossas vidas cotidianas –, segundo Heitor, mais do que reforçar aquilo que todos nós já sabemos e conhecemos tão bem (através de uma obrigatoriedade de estudos sobre a cultura e história

daqueles povos), seria mais importante, na perspectiva de uma formação acadêmica e erudita, realizar estudos acerca da cultura canônica européia.

Heitor evoca, assim, uma concepção de cultura, tradicional e perfectiva, devedora de um pensamento modernista que reafirma seu caráter universal e totalizante. Nesta perspectiva, a educação, por sua vez, passa a ser compreendida

... como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (Veiga-Neto 2003, 7).

Por isso, como um princípio educacional a ser defendido, Heitor sustenta que os estudos acadêmicos, por natureza eruditos, deveriam levar aos alunos aquilo que eles ainda não sabem, mas que deveriam e mereceriam saber. Algo que, afinal de contas, pertence ao patrimônio cultural da humanidade – não por acaso, representada, no exemplo dado, pela literatura de Shakespeare e Dante Alighieri.

É preciso, no entanto, compreender em que termos as posições conservadoras se manifestam, para que melhor possamos discutir suas implicações educacionais, afinal este é um discurso que se faz bastante presente, não só entre nós, professores e acadêmicos da área de música, mas no meio educacional de uma maneira geral. O discurso conservador de Heitor, por exemplo, encontra eco nas palavras de Jean-Claude Forquin (1993), sociólogo da educação, para quem devemos

... conceder um um espaço, no vocabulário atual da educação, à noção universalista e unitária de “cultura humana”, isto é, a idéia de que o essencial daquilo que a educação transmite (ou do que deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade (p.12).

Lendo estas palavras, após quase uma década, e ao lembrar de como este autor tanto me auxiliou em minha dissertação de mestrado (Marques 1999), identifico hoje sua postura humanista e penso nos pressupostos epistemológicos que as informam e nas implicações pedagógicas mais amplas de seu discurso. Hoje, após outras tantas leituras,

descentralizadoras e questionadoras de qualquer proposição educacional assentada na pressuposição de uma humanidade transcendente, correlata de uma cultura humana “comum”, sinto-me absolutamente estranho ao que afirma Forquin.

Toda a reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (Forquin 1993, 13-14).

Restaria saber, contudo, a partir de que critérios poderíamos proceder ao reconhecimento das tais “obras admiráveis”, ou a partir de que mecanismos – que apenas presumidamente seriam “neutros” e desimpedidos de quaisquer amarras ideológicas – poderíamos proceder à seleção de tais obras.

Da perspectiva de Forquin, os bens culturais – ou aqueles que serão alçados a tal condição – justificam-se por algum princípio ontológico, do qual emanariam qualidades essenciais, virtualmente capazes de serem comunicáveis por serem memoráveis:

Essa coisa essencial, que envolve a noção de obra, é justamente a idéia de uma produção humana que, por seu esplendor formal, sua singularidade, sua profundidade, sua sutileza, sua riqueza, impõe-se à atenção e à admiração de todos os homens (Forquin 2000, 67).

De todo modo, restaria saber como e por que certas obras acedem a tal “existência pública” e memorável, e não outras. Ou, em outros termos, que política cultural é posta em ação quando procedemos ao reconhecimento e à legitimação das obras admiráveis.

## **“Existe uma cultura dominada?”: ações afirmativas, mérito e cânon curricular-acadêmico**

Ao apresentar a temática das ações afirmativas aos sujeitos deste estudo, tinha como intuito discutir de que maneiras poderíamos lidar com as demandas pedagógicas e curriculares que a adoção destas medidas criariam para o ensino superior de música. No que se segue, buscarei discutir alguns dos pressupostos que informam o discurso de Heitor sobre educação e o papel das universidades face às ações afirmativas, tomadas aqui como parte de estratégias mais amplas para consideração da diversidade cultural.

**L.:** [...] Que implicações haveria para o ensino e a formação superior as demandas que o sistema de cotas criaria? Por exemplo, nós recebermos aqui alunos indígenas, ou quilombolas, como é que a gente prepararia nossos alunos para lidar com conteúdos relativos à cultura, vamos usar essa palavra, dos grupos minoritários?

**Heitor:** como eu já tinha comentado antes, um dos grandes problemas da UFBA é a evasão. Por que é que essa evasão acontece? É porque a gente não consegue fixar... Eles querem argumentar que é porque os cursos são desinteressantes, porque as pessoas não estavam preparadas, elas não sabiam o que iam estudar, não sabiam qual era a sua vocação... Pra mim, a principal razão dessa evasão são fatores econômicos, sócio-econômicos. Não há como negar que essas minorias sofrem grandes dificuldades de acesso à cultura, ou à educação, ou seja lá o que for, à sobrevivência, inclusive. [Mas] se eu permito que uma pessoa que tenha uma certa competência, não importa qual, mas vamos supor, um certo grau de competência, e eu não deixo essa pessoa entrar no ensino superior porque eu preciso resgatar uma dívida histórica, e eu permito que uma pessoa que não tem competência entre na frente daquela outra pessoa, eu acho que eu estou cometendo uma injustiça. Por duas razões. A primeira é que essa pessoa, que não tinha condições, quando ela entrar, é que ela não vai ter condições de acompanhar. Simplesmente, ela não vai ter como comprar um piano para estudar piano em casa. Ela precisa estudar piano?, não, ela pode estudar flauta. Bom, ela talvez consiga comprar uma flauta, toda desafinada, enquanto o filho de alguém de classe média está estudando numa flauta yamaha, toda afinadinha, com manutenção mensal, esse outro menino vai estar estudando numa flauta amassada e, provavelmente, ele não vai conseguir um desempenho que permita que ele possa competir com o outro. Ninguém mais do que eu odeia competição, *mas a sociedade em que a gente vive é, em grande parte, assim.* [grifo meu]

Heitor parece aceitar o fato de que os sistemas educacionais são competitivos e desigualmente injustos por estarem inseridos em sociedades também competitivas e injustas. Assim, se por um lado Heitor nos chama a atenção para a problemática da evasão no ensino superior e a necessidade de se combatê-la, por outro, parece aceitar que as coisas

são como são – o que, em última análise, pode significar que não deveríamos contestar as razões históricas e políticas que favorecem alguns grupos e não outros.<sup>18</sup>

Se não, como entender que ele apenas aceite que os estudos superiores só poderão ser bem realizados por aqueles que tenham suficientes condições materiais para poder arcar com os custos de sua formação (ainda que estejamos discutindo tais questões no âmbito de uma universidade pública)? Ou será que Heitor apenas constata que sem um programa institucional de combate à evasão, com planejamento de ações concretas que possam efetivamente assegurar a permanência dos alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente, estaremos sendo demagógicos?

No entanto, se as considerações de Heitor nos exortam a pensar de maneira menos romântica e mais pragmática acerca da efetividade das ações afirmativas nas universidades, há também certos pressupostos contidos em seu discurso que merecem ser melhor situados e discutidos.

**Heitor:** [...] Me parece que a única justificativa para que alguém seja aceito em detrimento de outro é a competência. Não há outra. Eu não posso dizer: agora, vamos deixar os japoneses, que são mais competentes, então, os japoneses vão entrar antes... isso reforça ainda mais os preconceitos e as diferenças, não é? Inclusive já entram mal-vistos, “ah, fulano foi por cota”. [...]. Eu acho que isso deveria ser tratado de outra maneira. E aí as políticas, tanto de educação quanto sociais, neste país, são cruéis neste aspecto. *O que você tem que dar são condições para que essas pessoas possam competir com as outras, em grau de igualdade.* Que dizer, tem que fazer com que essa população tenha acesso aos mesmos recursos que os outros têm. Não é uma questão de a gente abrir cotas específicas para certos grupos, porque isso não vai resolver. Para mim, isso parece óbvio. É triste? É, é muito triste. Mas, não sei, *é uma questão, em última análise, de competição. O melhor preparado vence...* nem sempre, né?, tem gente que falsifica...

Heitor reafirma aqui sua crença no mérito e, portanto, na meritocracia como sistema mais justo para seleção daqueles que deverão ingressar nos cursos superiores. O pressuposto aqui é o de que o conhecimento resulta ou deve resultar, idealmente, de uma

---

<sup>18</sup> Estudos mais recentes desconfiam das bases financeiras da evasão como sua principal razão de ser. Atribuir à evasão somente as questões financeiras corresponderia, pois, a uma simplificação: “as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso” (Siva Filho et al. 2007, 3).

ação intelectual objetiva, neutra, não-afetada por contingenciamentos sociais, culturais ou históricos.

Em decorrência disto, a permanência de alunos cotistas, para além (ou aquém) das questões sócio-econômicas, poderia se tornar também uma impossibilidade, uma vez que a educação superior deveria ser a “culminância de um processo”. O raciocínio aqui parece ser o seguinte: se o aluno prescinde do mérito para ingressar no curso superior e o faz por intermédio de um sistema de cotas, o sistema é prejudicado. Somente aqueles que tivessem se submetido a um processo seletivo, no qual o mérito fosse o critério de corte fundamental, poderiam fazer jus à culminância de um processo formativo.

**Heitor:** [...] O que você tem que dar são condições para que essas pessoas possam competir com as outras, em grau de igualdade. Que dizer, tem que fazer com é que essa população tenha acesso aos mesmos recursos que os outros têm. Não é uma questão de a gente abrir cotas específicas para certos grupos, porque isso não vai resolver. Para mim, isso parece óbvio. É triste? É, é muito triste. Mas, não sei, é uma questão, em última análise, de competição.

No entanto, eu ainda buscava chamar a atenção para a questão de como lidar com alunos de realidades culturais contrastantes relativamente ao que costumamos ou esperamos encontrar num curso superior de música.

**L.:** há um debate muito intenso travado entre teóricos, acadêmicos da área das ciências sociais, no qual há desde aqueles que postulam a necessidade das cotas raciais, a aqueles que acreditam que essas cotas vão estimular o ressentimento. Mas a questão pra mim, fundamental aí, seja cota racial, seja cota social, é como lidar como um novo perfil de aluno. [...] Eu me pergunto se isso [referia-me à garantia das condições que favoreceriam a permanência dos cotistas, por intermédio de bolsas de estudo ou outros incentivos] seria suficiente para garantir a permanência de um aluno que vem de uma experiência cultural diversa. Ou seja, além disso, a questão pra mim é se a gente não deveria estar discutindo também o cânon.

**Heitor:** ah, com certeza. Eu acho que há várias constatações que precisam ser consideradas. A primeira é, existe uma cultura dominante? Se esta cultura é dominante, por que é que as culturas dominadas, se é que a gente pode chamar assim... isto está ficando tão ridículo, mas enfim... como dar acesso a pessoas que foram educadas em uma cultura a competir com pessoas que foram educadas numa outra cultura? Eu não sei, espero que vocês consigam, eu não tenho a menor idéia.

E a permanência, não é? Como conseguir não só o acesso, mas a permanência. Em se tratando apenas de nível superior, eu não acho possível. Em primeiro lugar, porque este é [decorrente de] um processo todo. A educação superior é a culminância de um processo. Se este menino não vem, lá de baixo, tendo acesso a coisas que outros



tenham muito acesso facilmente, dificilmente, no ensino superior, ele vai conseguir...  
Eu não sei, não posso afirmar isso, mas me parece pouco lógico...

O discurso educacional de Heitor fundamenta-se numa noção perfectiva de conhecimento e cultura, que naturaliza os saberes dominantes e a alta cultura como correlatos daquilo que de melhor a humanidade produziu – em termos estéticos, artísticos e intelectuais. Em seu apelo à excelência e à defesa dos altos padrões culturais, Heitor ignora a natureza socialmente construída de tais saberes, e desconsidera as condições sociais, políticas e históricas de produção e legitimação do conhecimento e da autoridade cultural.

No entanto, a partir de uma perspectiva multiculturalista crítica, informada por aportes teóricos pós-modernos, tão diversos quanto o feminismo e o pós-colonialismo, podemos reconhecer a importância pedagógica das ações afirmativas, uma vez que, através delas, podemos argumentar em favor de uma pluralidade de vozes e narrativas que “que apresentem o não-representável”, e que concorram, ao mesmo tempo, “em favor de histórias que surjam de lutas historicamente específicas” (Giroux 1993, 52). Nesta perspectiva, a crítica pós-moderna às narrativas universalistas e totalizantes pode informar formas de resistência aos discursos conservadores que negam a contingência dos valores e das lutas por representação, favorecendo assim a ampliação de outros discursos e formas de ação política. Neste sentido, a adoção das ações afirmativas pode representar uma oportunidade para que isto seja posto em prática.

Deveríamos, no entanto, combater as formas nas quais a diversidade é admitida nas instâncias educacionais tão-somente para que se possa melhor controlá-la e administrá-la. Se o estabelecimento de ações afirmativas nas universidades brasileiras ocorrer apenas como uma forma de se atender, demagogicamente, às reivindicações dos grupos minoritários, isto é, se isto se dá sem uma reflexão radical acerca da produção da diferença, sem o questionamento da natureza situada do cânon, bem como dos processos que instituem as hierarquizações entre os saberes, então, apenas por si, a adoção das ações

afirmativas poderá fazer pouco para o estabelecimento de uma cidadania criticamente participativa e democrática.

### ***Desafiando a lógica dominante: o discurso da teoria como política cultural***

**L.:** retomando ainda aquela discussão sobre minorias, eu destaquei um trecho de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica. O que é você acha dessa afirmação?

**Heitor:** não há como negar que esse é o padrão. Tudo isso que ele citou aí, é o que caracteriza, de fato, nossa... por diversas razões, essa cultura, pelo menos no ocidente, se impôs, de alguma maneira. Não sou contra que essas...

**L.:** ... categorias...

**Heitor:** ... que essas categorias fossem modificadas e que se permitisse que elas fizessem parte do ensino... *porque, pra mim, não existe isso.* [grifo meu]

**L.:** não existe isso?

**Heitor:** como é que ele começa aí? Lê pra mim, por favor...

**L.:** ele fala da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual”.

**Heitor:** *eu acho que não tem que desafiar, nem modificar nada.* O que tem que se dar é espaço para as outras todas. Quais são as instituições de ensino mais longevas e mais gabaritadas, hoje em dia? São instituições medievais! Por que é que elas ultrapassaram esses períodos todos? Acho que, em grande parte, porque elas se mantiveram no poder de alguma maneira. E certamente não foi, em grande parte, pelo que estava sendo ensinado, e nem como, mas mais porque essas pessoas tinham postos que permitiam que elas se mantivessem assim. Não sei, Luedy, acho que a questão não é de mudar, mas de abrir espaço, só. [grifo meu]

Como compreender as palavras acima? Por um lado, quando Heitor afirma que não se tem que desafiar e nem modificar coisa alguma, mas apenas assegurar que todos tenham acesso à educação institucionalizada, seu discurso parece estar partindo daquela premissa liberal-humanista de igualdade na qual as diferenças ocorreriam, primordialmente, por conta das diferentes particularidades e potencialidades individuais. Dadas as condições sociais de igualdade, teríamos solucionada a questão das desigualdades de acesso à educação escolar universal.

No entanto, ao dar o exemplo das instituições medievais que teriam se mantido durante todos estes séculos como instituições educacionais de alto gabarito e prestígio – um exemplo aliás que, por si, revelaria uma perspectiva eurocêntrica –, ao invés de encontrar, no discurso de Heitor, alguma noção modernista subjacente à crença de que tal longevidade havia sido assegurada porque estas eram simplesmente detentoras de saberes mais elevados, mais eruditos e sofisticados, devendo ser tidas como ícones máximos da grandeza cultural e intelectual ocidental; o que Heitor nos fornece, surpreendentemente, é uma argumentação que vincula tal status a relações de poder! De todo modo, o arremate é conservador: não precisamos mudar nada, apenas amplias as condições de acesso.

**Heitor:** [...] Acho que uma coisa bastante difícil é essa coisa do “cristão”, do “masculino”... quando a gente trabalha com o ensino de música, não tem como desvincular essas músicas do contexto em que elas foram geradas. Quer dizer, eu não posso falar de canto gregoriano sem falar da Igreja Católica; não posso falar dos corais de Bach sem falar da Igreja Protestante. *Mas, eu pelo menos, sou capaz de apreciar e de estudar qualquer música, independentemente deste contexto.* Porque pra mim não interessa por quê que essa coisa foi feita. E eu entendo que você tenha essa preocupação, assim como qualquer musicólogo e etnomusicólogo... [Mas] *pra mim, como compositor, a única coisa que interessa é como essa coisa foi feita, me interessa qual é a sintaxe dessa coisa; não me interessa se ela foi feita por um protestante, por um católico, por um judeu, por qualquer uma coisa dessas, entendeu?* E, por isso, eu não vejo essa questão dessa maneira. Porque, pra mim, como compositor, nada disso importa. *A única coisa que importa é o objeto em si e como ele foi feito. E nesse sentido, eu posso pegar qualquer objeto, pode ser um Liszt, pode ser um balafon africano, pode ser um sitar indiano...* não importa isso. [grifos meus]

Heitor demonstra possuir sensibilidade para perceber as maneiras diversas através das quais podemos abordar objetos de estudo comuns a partir de nossos próprios campos de estudo – sejam eles o da educação musical, o da musicologia, o da etnomusicologia ou o da composição e análise musical. No entanto, tal reconhecimento não parece ainda torná-lo mais permeável aos apelos do relativismo cultural e da importância de situar contextualmente os saberes em música: “sou capaz de apreciar e de estudar qualquer música, independentemente deste contexto”; ou “a única coisa que interessa é como essa coisa foi feita [...]”; não me interessa se ela foi feita por um protestante, por um católico, por um judeu”.

Afinal, apesar de que afirme poder compreender *qualquer música*, Heitor não explica ou problematiza o fato de que nem o sitar indiano, nem o balafon africano encontrem-se equiparados, em termos das hierarquizações curriculares tradicionais, ao que Bach ou Liszt representam para o ensino acadêmico dominante de música.

## Fanny

A professora Fanny, apesar de sua formação na área das práticas interpretativas, tem se dedicado sobremaneira à pedagogia do instrumento, o que tem lhe aproximado, e isso há bastante tempo, da área de Educação Musical. Não por acaso, sua pós-graduação, tanto mestrado quanto doutorado, foram realizadas nesta área. Enfim, o perfil de Fanny lhe conferia essa dupla dimensão: a de ser alguém com experiência e formação nas práticas interpretativas, mas também a de quem se encontra comprometida e interessada, mais particularmente, nas discussões educacionais.

### ***Desafiando a lógica dominante***

**L.:** [...] eu queria começar com uma afirmação de um especialista em currículo, que é o professor Antônio Flávio Moreira, da UFRJ. Queria saber como você avaliaria a afirmação dele acerca da necessidade de uma “re-elaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica? Ou seja, como é que você vê essa preocupação dele com essas categorias, pensando na nossa formação na área de música?

**Fanny:** eu tô vendo que essa afirmação dele trata de questões hegemônicas, não é? Quer dizer de coisas dominantes: brancos, cristãos, masculinos, que têm determinado o que deve ser um currículo em diversas áreas, não só em música, mas em diversas áreas... Centrado na cultura européia, é verdade também; e para música é bem verdadeiro isso.

Assim como alguns dos outros entrevistados, Fanny também reconhece como procedente a afirmação de Moreira. Além disso, Fanny identifica no ensejo recente da criação de um curso superior de música popular, na EMUS-UFBA, as pressões de grupos subalternos que, tradicionalmente e historicamente, não vinham tendo voz, ou que se faziam valer apenas por entre as fissuras estruturais e curriculares institucionais: “era uma coisa que se fazia, um tanto quanto à margem da Escola, né?”:

**Fanny:** [...] de uma certa maneira, os currículos estão sofrendo pressões de classes que não tinham voz há um tempo atrás. Por exemplo, como eu vejo na Escola de Música agora a introdução do curso de Música Popular, que é uma coisa que se fala muito, mas que, realmente, não tinha tido nenhum tipo de possibilidade de penetração. Era uma coisa que se fazia, um tanto quanto que à margem da Escola, né? Então, você tem o currículo centrado na cultura européia e à margem você tem a possibilidade de tocar, principalmente na prática do violão, o violão de ouvido.

Um aspecto interessante é que, antes mesmo que eu buscasse interpelá-la acerca das possíveis relações entre as questões que envolvem a diversidade cultural (que pressupõem não só a constatação de que vivemos em sociedades multiculturais, mas também o reconhecimento da importância de se atender às suas demandas educacionais, políticas e sociais) e os debates institucionais acerca da legitimidade das ações afirmativas, tal como o sistema de cotas nas universidades, ou seja, antes mesmo que tais questões lhe fossem postas, Fanny assim se posicionou:

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

No entanto, ela acrescentaria:

**Fanny:** [...] É isso o que eu vejo, uma mudança muito grande. Agora, uma mudança que está, em meu entender, prestes a acontecer. Ela realmente ainda não aconteceu. Ela está em processo.

**L.:** mas você concorda com o ponto de vista do autor, ou seja, acerca da necessidade de se re-elaborar conteúdos?

**Fanny:** eu acho que é um pouco mais que uma necessidade. Eu acho que não dá pra ignorar mais essas coisas. Essas coisas agora são tão gritantes, elas são tão exigidas, que as pessoas que estavam dizendo que não queriam que elas acontecessem, elas, de uma certa maneira, têm sido forçadas a se curvar a essas coisas.

É preciso destacar o posicionamento de Fanny, relacionando-o com os demais sujeitos deste estudo. Se nos demais professores entrevistados, percebemos como a exortação de Moreira provocava certos “senões” – que variavam desde o reconhecimento da importância do etnocentrismo, bem como da magnitude de nossa herança européia, até a defesa dos valores da família – em Fanny encontramos um posicionamento francamente favorável à citação de Moreira. Será interessante perceber, ao longo da presente análise, em que medida este discurso educacional renovado, tal como evocado por Fanny, poderá implicar em práticas e decisões curriculares radicalmente transformadoras e contestadoras da lógica dominante de que fala Moreira.

Devo dizer que estou atento ao risco de parecer um juiz neutro, alguém que, de modo distanciado, apenas apontaria para as “limitações” dos discursos dos outros professores entrevistados neste estudo, como se, ao fazer isso, buscasse confirmar minha própria sagacidade crítica, como se pudesse falar a partir de uma plataforma privilegiada, na qual enxergasse *tudo*, sem necessariamente estar envolvido com as próprias condições históricas e sociais que restringem e condicionam nossas percepções e compreensões sociais.

A respeito desta condição de observador supostamente “neutro”, as considerações de McLaren (2000) acerca do *flâneur* profissional, ou do etnógrafo pós-moderno, são particularmente inspiradoras. A minha postura aqui encontra-se identificada com sua descrição do etnógrafo como alguém cujas condições históricas e sociais de possibilidade lhe capacitam a existir dentro de espaços sociais e culturais sem que, no entanto, se sinta pertencente a nenhum deles. O *flâneur* pós-moderno, “como um estranho que está dentro”, e, tal como no meu caso, como alguém que se encontra “preso entre as identificações com o barulho estrondoso do popular e uma lealdade perversa às estruturas estridentes da ciência acadêmica” (p.84).

Sinto-me assim como o etnógrafo que busca manter um distanciamento, por manter uma marcha que, estando fora de passo, permite-me observar as coisas a partir de perspectivas diferentes; alguém que, no entanto, “não pode escapar de suas memórias” e nem tampouco de suas “caminhadas criativamente carregadas”; alguém que “sempre ocupa de antemão a geografia existencial de seu próprio desejo e medo” (p.84).

É preciso, pois, deixar claro que, assim como os demais sujeitos deste estudo, também falo a partir de certos discursos – alguns dos quais me interpelam de maneira profundamente perturbadora, uma vez que apontam para possibilidades que eu mesmo não imaginaria concretizar.

Por exemplo, quando Callado se referiu a Rogéria, o famoso travesti brasileiro, evocando a dificuldade que teria com um aluno de caráter sexual ambíguo, eu mesmo me surpreendi ao me imaginar, como professor, tendo de dar lidar com essa possibilidade. Em outros termos, apesar de me dar conta de certas limitações epistemológicas e culturais contidas nas práticas musicais eruditas e em seu ensino tradicional – e, aqui, não posso deixar de pensar no canto lírico, com seus repertórios tradicionais cujos papéis de gênero e de sexualidade encontram-se normalmente bem demarcados em função do que julgamos corresponder à “normalidade” de tais papéis sociais –; ou seja, apesar de buscar contestar radicalmente os limites de tais práticas tradicionais de ensino de música, relativamente a uma noção de agência humana radicalmente crítica e participativa, por buscar reconhecer a diferença como um efeito de produções discursivas, e não como atributos essencializados que apenas serviriam para demarcar a nossa própria “mesmidade” e “normalidade” (Skliar 2003); ainda assim, apesar de tudo isto, ainda me perguntava como seria lidar com tais situações numa classe de ensino de canto.

No entanto, gosto de pensar que podemos ser muito mais livres do imaginamos. Uma possibilidade que encontramos muito bem formulada nas seguintes palavras de Foucault:

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (Foucault apud Veiga-Neto 2005, 26).

E assim não teria sido, por exemplo, quando tivemos que encarar a emancipação das mulheres, a partir da chamada revolução sexual dos anos de 1970, como efeito de discursos feministas? Assim não tem sido, mais recentemente, com o reconhecimento da diversidade de papéis sexuais? Não teria sido assim, como afirma Neves (2005), “quando os gays descreveram o preconceito dos heterossexuais como



homofóbico e sua própria sexualidade como positiva e capaz de prover um autodesenvolvimento”?; ou “quando os negros afirmaram uma tradição afro-americana distinta” (p.35), fazendo com isto que a cultura anglo-saxã, européia, cristã, masculina e heterossexual dominante fosse forçada, pela primeira vez, a reconhecer sua especificidade histórica e política contingente, ou seja, não como atributos neutros e universais?

Enfim, é como princípio provocador que tomo as palavras de Foucault, para que possamos pensar o que ainda não foi pensado ou mesmo para questionar o que faz algo ser pensado como pervertido ou inferior.

### ***Questões de diversidade: a lei 11.645***

Entre todos os entrevistados, a referida lei não parecia ser assunto que constasse na ordem do dia de suas preocupações. Suspeito até que poucos a conhecessem de fato ou estivessem atentos às suas implicações. Esta impressão era reforçada por conta da maneira como reagiam quando eu os interrogava acerca da lei (bem como acerca de suas implicações curriculares) e procedia à sua leitura, no momento mesmo das entrevistas. Somente Callado afirmou conhecer a lei – ainda que os demais não afirmassem, explicitamente, desconhecê-la –, mas, ainda assim, nos seguintes termos: “eu até procurei saber dela, é uma lei de março de 2008, né?”.

**L.:** mas por conta da lei, você participou de alguma discussão curricular a respeito?

**Fanny:** não, na Escola de Música, eu não vi não.

**Fanny:** eu acho que essa discussão... se ela existe, você me perdoe, mas eu tô por fora dela, lá na Escola. Eu não vejo essa discussão, mesmo agora, para esse novo currículo, eu não sei se isso vai chegar, ou se chegou a uma descrição de ementa de cada matéria, de conteúdos e tal, porque isso aí seria uma coisa para ser incluída ou não, entende?

Ao perguntar sobre o que a lei 11.645 teria demandado, em termos de discussão curricular no interior da instituição, Fanny nos diz que jamais participou de qualquer reunião em que a referida lei houvesse sido discutida. Enfim, a impressão geral

era a de que, apesar de não discordarem da necessidade daquilo de que trata a referida lei (com uma ou outra discordância acerca dos termos e categorias que emprega), esta não parecia ter causado qualquer impacto institucional, ou que pelo menos houvesse sido capaz de envolver os sujeitos deste estudo, quanto às suas implicações curriculares – o que parecia apontar para uma certa desatenção e/ou desinteresse institucional, não apenas quanto à importância da lei, mas também a temas como diversidade cultural e ações afirmativas.

### ***O perfil do alunado: a esfera popular, o mercado e a formação acadêmica***

**Fanny:** [...] os estudantes de música, hoje, eles têm um perfil muito diferente do perfil de trinta anos atrás, que foi quando eu estudei. O que é que acontece há trinta anos atrás? As pessoas estavam ainda muito nas casas de seus pais, só estudando, e bancadas pelos pais, e, atualmente, eu vejo que meus alunos são pais de família, com vinte, vinte e dois anos; eles trabalham na noite, eles tocam em casamentos, batizados, enterros... dão aulas, tocam em shows... Quer dizer...

**L.:** é um outro perfil de classe, né?

**Fanny:** é um outro perfil de classe, um aluno trabalhador. E eu vejo que esses alunos, *por força da situação, eles estão sendo obrigados a*, digamos assim – ou se eles não gostam, ou não querem – *a tocar outros gêneros musicais*. Pra ganhar dinheiro, o pessoal toca muito pagode por aí. E ganha! No São João, o que dá dinheiro, é tocar pagode. [grifos meus]

Fanny nos fala acerca de como a instituição, habituada com um determinado perfil sócio-econômico, passa a ter de lidar com alunos que possuem outras experiências sociais e culturais e, portanto, outras expectativas em relação à formação acadêmica em música. Sem perceber, ao apontar para esta diferença, Fanny termina por demarcar sua própria posição de sujeito, aqui definida pela experiência de classe. Em outros termos, a diferença é estabelecida a partir da classe social a que pertence a professora.

E não deixa de ser interessante perceber como nossas perspectivas e pontos de vista são afetados pela maneira como nos localizamos socialmente. Se no passado divisado por Fanny, estudantes e professores de música possuíam mais ou menos o mesmo perfil de classe social, me parece claro que isto não se dava porque éramos todos de classe média,

mas sim porque outras classes sociais não se faziam presentes, pelo menos de modo significativo, ou não se faziam parecer mais presentes, no interior da instituição formadora.

Assim, ao referir-se ao aluno “trabalhador”, envolvido com práticas populares “comerciais”, ainda que revele uma sensibilidade para a questão da permanência no curso por parte destes alunos, Fanny parece enxergar esta situação mais como um obstáculo ou dificuldade para a formação acadêmica: “por força da situação, eles estão sendo obrigados a tocar outros gêneros”. Além do que, nesta perspectiva, a cultura popular pode vir a ser algo que se faz, talvez apenas, para “ganhar dinheiro”. Não seria o caso de perguntar se não estamos enxergando o envolvimento dos alunos com as diversas subculturas musicais apenas como algo que, por força das circunstâncias, *têm de fazer?* (E não é interessante que poderíamos também pensar na atividade acadêmica em música como um meio *também* de se ganhar dinheiro?)

A vinculação da esfera popular com o mercado, em contraposição à noção de conhecimento acadêmico desinteressado, é algo que se percebe também nos discursos de outros sujeitos deste estudo. Ou seja, a noção que vincula a cultura popular às exigências do mercado e que, por contraste, compreende a esfera acadêmica como algo que se deve manter à parte de tais demandas, como se estas fossem espúrias à formação superior.

No entanto, do ponto de vista institucional, a relação entre estas duas dimensões nas vidas de muitos de nossos estudantes não é mesmo uma questão acadêmica fácil de resolver. Muito frequentemente, temos de lidar com alunos que precisam dividir o tempo dos estudos com o mundo do trabalho – no qual seus empregadores, muitas vezes, não demonstram interesse ou preocupação para com a formação acadêmica de seus empregados. Uma condição ideal de formação, definida nos termos de nossa própria experiência de classe – tal como Fanny, eu também não precisei trabalhar enquanto

estudava – pode não ser, pois, simplesmente uma realidade para a maioria de nossos alunos.

Ao mesmo tempo, no atual contexto da educação superior pública, oferecemos ainda poucas oportunidades para que os alunos possam se engajar em trabalhos acadêmicos, tais como projetos de pesquisa, nos quais possam contar com bolsas de estudo – o que poderia favorecer àqueles que, sem tais oportunidades, não poderiam se dedicar majoritariamente a seus estudos. Enfim, sabemos das dificuldades que enfrentam os alunos trabalhadores, assim como sabemos que as desistências e a evasão se dão também por que muitos de nossos estudantes não conseguem por vezes enxergar qualquer vínculo entre a formação acadêmica e as exigências mais imediatas do mundo do trabalho. E se temos alguma sensibilidade e boa-vontade para prestar atenção às desigualdades sociais que concorrem significativamente na definição de quem poderá ou não realizar seus estudos satisfatoriamente, esta será sempre uma questão difícil de se lidar, principalmente quando buscamos não dissociar a esfera acadêmica da social.

Ainda assim, apesar de tudo isto, penso que lidar academicamente com a situação dos alunos trabalhadores, envolvidos com música popular, será muito mais difícil se apenas assumirmos que não temos nada a ver com tudo isso, mantendo-nos afastados das questões mundanas das músicas populares através das quais muitos de nossos alunos vivenciam suas relações com o mercado de trabalho.

A seguir, buscarei me valer de outras instâncias discursivas através das quais o discurso acadêmico em música se faz também presente – e, neste caso, de forma bastante eloqüente –, para demonstrar como de tais concepções conservadoras relativamente a cultura e arte, terminamos por reforçar divisões entre o mundo do trabalho (aqui dividido pela música popular “comercial”) e a esfera da formação acadêmica, cujas implicações pedagógicas e curriculares podem ser muito evidentes,

O trecho citado abaixo foi extraído daquela mesma *mailing list*, à qual já me referi anteriormente, na introdução deste trabalho. Estávamos, em fins de 2004, discutindo uma necessária política cultural de estado, por conta da instituição da Câmara Setorial de Música pelo Ministério da Cultura. As considerações acerca de arte, cultura e entretenimento, entraram no debate devido, justamente, à reação conservadora de alguns participantes da *mailing list* contra a legitimidade da subvenção estatal da música de carnaval.

Há várias maneiras de diferenciar entretenimento de arte. Tudo que é feito para divertir como objetivo primordial é entretenimento, por exemplo, uma pseudo-cantora simulando estar copulando com uma garrafa acompanhada por música contendo quatro acordes repetidos *ad nauseam* e entoando: “lá lá lá, ô ô ô, abaixa aqui que eu meto acolá” não está fazendo arte. Não só porque não é possível que o público esteja ouvindo o que não há para ouvir, mas porque estão mais bebendo cerveja e chacoalhando os quadris. Isto é entretenimento. Arte é feita para deixar uma impressão vívida e uma experiência indelével (entre outras coisas demasiado complexas para explicar aqui) em quem a faz ou aprecia [...].

Percebe-se claramente como através da divisão entre arte e entretenimento a esfera da música popular “comercial” – tida como moralmente condenável, irrelevante do ponto de vista estético e, conseqüentemente, de efeitos perniciosos para a formação dos indivíduos – não pode angariar qualquer consideração acadêmica, que não seja a de sua recusa e condenação. O que se depreende daí é o pressuposto de que a esfera musical acadêmica e erudita – enquanto correlata de uma noção de estética que se define, tradicionalmente, pela ausência de finalidade e interesse (Shusterman 1998) – deve manter-se afastada, intacta e não-contaminada, por interesses mundanos e espúrios à formação cultural e científica.

É preciso que se diga que, se por um lado a postura do missivista não pode ser estendida a todos os participantes da lista – principalmente nos termos em que ela é manifestada – por outro, sua falta de parcimônia, ao manifestar seu desagravo

publicamente, nos diz muito acerca da reação conservadora, contra a legitimidade das formas populares.

É preciso dizer também que não penso que Fanny concordaria com o que o nosso missivista diz e nem tampouco com a forma com que as coisas são afirmadas. No entanto, regra geral e infelizmente, costumamos assumir posturas bastante conservadoras (e, por vezes, reacionárias) face às esferas culturais ligadas à música de massa ou da chamada indústria cultural. A partir de noções de autonomia estética, e de “arte pura”, sustentamos divisões entre alta e “baixa” cultura que pouco nos ajudam a pensar como, através da formação acadêmica, poderíamos dialogar com nossos alunos; ou, em como poderíamos nos deixar afetar por aquilo que eles sabem, através de seus pontos de vista e de suas experiências, para que pudéssemos buscar desenvolver junto a eles formas de teorizar criticamente suas próprias práticas, mas também suas relações com o conhecimento institucionalizado – o que implica considerar nossas próprias práticas acadêmicas de modo inter-relacional e crítico.

Fico, enfim, me perguntando se a insatisfação de muitos alunos – manifestada, por exemplo, na queixa de que a formação acadêmica não parece se conectar, pelo menos de forma significativa, com as suas realidades musicais – não se dá justamente devido ao fato de que aquilo que eles estudam curricularmente não lhes auxilia naquilo que fazem, ou não lhes auxilia a pensar criticamente sobre o que fazem.

### ***Fanny tergiversa? A diversidade cultural como diferença***

Ao discutir como as questões relacionadas à diversidade cultural poderiam ser consideradas nas práticas pedagógicas, a partir da importância de se articular a formação superior em música com a problemática do preconceito para com homossexuais, negros, mulheres etc, Fanny assim se manifestou:

**Fanny:** quando você fala em diversidade cultural, você está se referindo a quê exatamente? Me dê a sua concepção de diversidade cultural.

**L.:** a noção de diversidade cultural é decorrente da constatação de que há um cânon, ou seja, que há um determinado corpo de conhecimentos, de valores, de práticas, que são reificados num determinado currículo – tal como você falou da disciplina História da Música que você cursou, na qual um determinado repertório era valorizado e reificado como “alta cultura”. A diversidade cultural seria tudo aquilo que ficaria de fora, quando da totalidade das práticas culturais você subtrairia a “alta cultura”.

**Fanny:** eu não sei se eu vou te responder, mas o que eu sinto necessidade hoje... os nossos alunos, eles são músicos de estúdio, eles trabalham com gravação, vários alunos de composição trabalham em estúdios de gravação; alguns montaram seu próprio estúdio, mexem com programas de computador... isso era uma coisa que não existia, a gente não tinha esse perfil surgiu de uns cinco anos pra cá...

Falar da importância das novas tecnologias, como parte das demandas necessárias para o aprendizado e para a formação profissional dos alunos de música na contemporaneidade, reivindicando algo que ainda se faz ausente do currículo da instituição, é sem dúvida pertinente. No entanto, apenas muito tangencialmente poderíamos articular o teor da resposta de Fanny com as questões advindas da constatação de que vivemos em sociedades multiculturais e que nossos currículos refletem muito pouco esta diversidade. Talvez, simplesmente, eu não tenha conseguido situar suficientemente bem as questões implicadas numa necessária explicitação das políticas culturais postas em ação em determinados currículos, tal como, por exemplo, ocorrem com as disciplinas da área de música que lidam com o repertório canônico da música de tradição erudita ocidental.

Ao fornecer exemplos que nos exortariam a pensar nas maneiras possíveis de se responder à diversidade cultural – não só no âmbito social mais amplo, mas também no âmbito educacional e curricular –, Fanny deixa entrever, em seu discurso, alguns aspectos interessantes da maneira como temos lidado institucionalmente com tais situações.

**L.:** a gente, hoje, tem discutido sexualidade, tem discutido racismo... as questões de identidade. [...] E aí eu fico me perguntando sobre a área de Música, porque fica me parecendo que ela não faz parte das Humanidades, parece que o conhecimento em Música fica pairando sobre as questões sociais...

**Fanny:** eu vejo, por exemplo, que o comportamento dos homossexuais, das lésbicas, dos bissexuais é muito mais aberto. Se bem que... *tem gente que fala claramente sua opção*, mas acho que isso não é uma maioria, não. Isso é uma coisa que está bem atrás do armário, como dizem... bem dentro do armário.

**L.:** isso não é uma questão para a Escola de Música, então?

**Fanny:** academicamente, em reuniões de departamento, de colegiado, em reuniões de congregação... eu acho que não.

**L.:** e do ponto de vista curricular, isso encontra alguma razão de ser?

**Fanny:** o que eu vejo, lá na Escola, por exemplo, *que é uma coisa muito mais básica*, e que não existe, por exemplo, é o acesso para deficiente físico. [...] [grifos meus]

A temática da diversidade é como que limitada ou reduzida a questões que envolvem a acessibilidade institucional dos deficientes físicos – considerada por Fanny como questões “muito mais básicas”. Nossa conversa, neste momento, toma inclusive um outro rumo e passamos a discutir a atenção e os cuidados necessários para podermos melhor lidar com a acessibilidade destes indivíduos, afastando-se assim das questões políticas suscitadas pelas lutas por representação e/ou pelo questionamento radical da noção de diferença.

Aliás, o fato de que a diversidade sexual tenha sido considerada uma questão de *opção* – um detalhe apenas aparentemente insignificante – é revelador de como estamos, muitos de nós da área de música, ainda distantes das reflexões teóricas e epistemológicas que envolvem a diversidade sexual e, por conseguinte, dos debates mais recentes acerca da própria noção de diferença.

De todo modo, ao evocar a situação dos indivíduos portadores de necessidades especiais, Fanny me fazia pensar a respeito da noção de alteridade para com aquele “outro” que tomamos como diferentes de nossa suposta “normalidade”. Afinal, a consideração de um “outro”, diferente daqueles que são considerados “normais”, ao lado das questões de raça/etnia, sexualidade, gênero, idade, língua, região etc, é assunto também pertinente à noção de diferença.

A questão da acessibilidade destes indivíduos, no entanto, apesar de importante, não me parecia estar articulada com a necessária reflexão acerca da noção da diferença e, conseqüentemente, do conceito de “normalidade”. Em outros termos, a



preocupação de Fanny não parecia apontar para um questionamento radical da noção de “normalidade”, animada por uma política e uma poética do “outro” e da diferença. O problema da acessibilidade, como decorrente da atenção à diversidade, ou ao “outro”, *deficiente, anormal*, não costuma ser formulado como uma pergunta, mas sim como uma afirmação, “como uma evidência em relação à qual deveríamos ser suficientemente descritivos” (Skliar 2003, 31), por partirmos sempre da assunção não-problemática de nossa própria *mesmidade*. Algo tão certo quanto a improbabilidade da imagem de um transexual ou um travesti nos cursos de canto, regência, instrumento, composição ou educação musical.

### ***A problemática definição do conhecimento em música***

O longo trecho a seguir é bastante representativo da maneira como lidamos academicamente com as questões que envolvem a seleção dos indivíduos que poderão ingressar num curso de música. Mais uma vez, me vali do “caso Armandinho” e da história-mito do curso de canto, como pretexto para discutir com os meus entrevistados a noção de conhecimento em música subjacente aos critérios estabelecidos nos processos seletivos.

**L.:** quando eu entrei na Escola, uma história era contada, e eu não sei se é mito, mas, como mito, ele é muito representativo de como, pelo menos, um determinado segmento da Escola se pensava. Essa história dizia que o curso de Canto havia passado anos sem ter admitido nenhum aluno no vestibular. Ou seja, havia essa história que era contada com uma certa admiração, como se fosse um...

**Fanny:** ... um mérito não admitir ninguém [risos].

**L.:** exatamente, como se estivessem preservando um alto padrão de excelência. Como é que você vê isso, sendo ou não verdade?

[...]

**Fanny:** boa parte dos alunos que ingressa no curso superior [de música], realmente, não está preparada para ingressar. Por que, quem prepara esses alunos? Então, *não tem música nas escolas*, ou você paga um professor particular – *porque você estudar sozinho, ou aprender com os amigos, poucas pessoas conseguem resultados com isso*. Então, de uma certa forma, tem uma desconexão... *não é conectada a realidade com o que se espera*. Agora, quando você às vezes admite alunos que não teriam condições

de passar, a grande maioria deles entende qual é a coisa e vai atrás e consegue, digamos assim, acompanhar o curso, né? Alguns não, não conseguem mesmo e desistem. [grifos meus]

[...]

**L.:** sim, mas você não me explicou como é que você vê isso, do curso estabelecer um padrão ao qual os alunos não conseguem atingir...

**Fanny:** eu nem sei como é que eu te respondo, para ser bem sincera, porque parece uma falta de realidade tão grande, sabe? É um contra-senso, né? Eu estabeleço o nível de um curso, onde eu sei que não vai ter gente para cursar esse curso. É a mesma coisa que eu quisesse abrir um curso de, sei lá, um curso de física nuclear no meio de um povoado em que o pessoal só tem o primeiro grau, não vai ter aluno nunca para aquilo. Então, eu acho que uma maneira... A extensão seria uma maneira de trabalhar essas coisas, mas a extensão não é usada para isso.

**L.:** deixa eu lançar mão de um outro caso – e este me parece que não é mito, apesar de que eu nunca o verifiquei – que é o caso Armandinho, o bandolinista, filho de Osmar Macedo do trio elétrico, músico excepcional. Reza a lenda que ele foi reprovado no chamado teste de aptidão, o teste de seleção para ingresso no curso superior de música. E, aqui, a reação já é diferente, a gente se pergunta “pôxa, como é que a gente reprova ele”, e ainda num teste de aptidão?

**Fanny:** primeiro que não é teste de aptidão, eu acho que não é. E se for, está muito mal feito, porque algumas pessoas passam [no teste] e têm pouca aptidão, realmente; até têm o conhecimento, mas a aptidão é pouca. A gente faz um teste de conhecimento musical. Nesse caso, Armandinho estaria reprovado mesmo, ele não lê música! [risos] Como é que ele iria entrar? Quer dizer, eu estou lhe respondendo pela lógica da história, né? Pela lógica da história...

**L.:** faria sentido reprová-lo...

**Fanny:** ... já que ele não lê música! *O teste exige conhecimento musical e ele não lê.* [grifo meu]

Por mais que se possa relativizar a afirmação de que “não há música” nas escolas de educação básica (situando-a, inclusive, no contexto mais amplo de considerações da própria Fanny acerca de educação, currículo, formação etc), tal afirmação decorre de um pressuposto que deve ser problematizado.

Em outros termos, por mais que Fanny, ao falar da ausência de música nas escolas, esteja se referindo a determinadas práticas de educação musical – que, de fato, se encontram ausentes da maioria das escolas (e a professora, em certo momento, afirma estar raciocinando na lógica mesma da coisa para exemplificá-la, para demonstrar como as coisas funcionam, o que não quer dizer que esteja concordando com tal lógica) –, o fato é

que não apenas a exclusão daqueles que não conseguem aceder à lógica dominante – tal como foi o caso de Armandinho –, mas a própria lógica que separa as duas “realidades” não parecem ser problematizadas nos termos da política cultural que a define. (Além do que, não poderíamos deixar de anotar a recorrente vinculação, presente em seu discurso, entre “conhecimento musical” e conhecimento da notação musical ocidental.)

Ora, ao afirmar que “não é conectada a realidade com o que se espera”, Fanny deixa entrever uma certa maneira de se reconhecer e compreender o descompasso entre aquilo que se espera institucionalmente e a “realidade” daqueles que buscam ingressar na instituição. Na formulação de Fanny, há uma exterioridade cuja realidade não se conecta com a interioridade institucional. Poderíamos, pois, nos perguntar se é a realidade exterior (o *lá fora*) que deveria se conectar, unilateralmente, com o que se espera institucionalmente (o *lá dentro*). O caso descrito a seguir reafirma o que estamos discutindo aqui:

**Fanny:** [...] deixa eu contar uma história muito próxima a mim. Você conhece Nelson Veras, um guitarrista. Nelsinho tinha uns nove anos quando ele foi fazer o teste lá da Escola. Ele era uma criança! E eu me lembro que eu me impressionei de ver ele tocar, mas chegou na hora, ele não lia música e pelas regras da época, se não lia música, tava fora – mesmo sendo extensão, não era nem o curso superior. Eu daí saí, a mãe dele tava com ele, e eu fui explicar para ela que a gente não poderia admiti-lo justamente por essa questão. Mas eu disse a ela, “por favor, leve ele para um professor de música” e dei o telefone de um professor daqui muito conhecido que preparava muito bem. E o moleque com mais, sei lá, seis meses, voltou lá e estava lendo tudo, porque ele, realmente, era muito capaz. [...] era uma coisa parecida, a gente estaria botando o menino para fora, entende? É porque, às vezes, o sistema não se adapta à realidade da coisa, eu acho. Não é só com música, mas com muitas outras coisas.

Apesar da sensibilidade demonstrada, por buscar assegurar que o aluno pudesse retornar para estudar música na instituição, Fanny não parece questionar a lógica excludente dos mecanismos de seleção, ou o significado mesmo da exigência de “ler música”, ainda que reconheça que é o sistema que não se adequa à realidade dos alunos. Afinal, ter evitado que o aluno abandonasse a instituição não se deu por intermédio de um afrontamento à lógica de admissão, mas sim por fazer com que o aluno se submetesse a

ela. O que se busca problematizar aqui não é somente a dicotomia naturalizada no discurso acadêmico em música – entre o *lá fora* e o *aqui dentro* –, mas a própria assunção de que os candidatos têm que aceder a esta cultura, nos moldes que a instituição, do alto de sua “realidade”, naturaliza e impõe.

É preciso que as considerações acima sejam postas em perspectiva, inclusive a partir de outros trechos da entrevista da própria Fanny. Ou seja, é preciso ressaltar que Fanny estava se referindo a um determinado momento da instituição no qual “pelas regras da época, se não lia música, tava fora”. O que não significa dizer que ela, apesar de não ter contestado tal imperativo *na época*, viesse a concordar hoje com isso. Mais atualmente, e muito ao contrário do que ocorrera, em relação aos procedimentos de admissão para o ingresso nos cursos de extensão de violão que ela coordena na instituição, há uma orientação radicalmente diferente. No entanto, poderíamos perguntar, em que medida esta orientação renovada poderia influenciar, com vistas a modificar, os mecanismos dominantes de seleção dos exames vestibulares dos cursos de graduação?<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Ver a parte referente aos “analfabetos musicais”, na análise da entrevista de Cecília.

## Benedito

O professor Benedito é uma presença singular no meio acadêmico da área de música. Tendo ido a fundo em dois campos de saber – o das práticas interpretativas canônicas da música de tradição erudita européia e o dos estudos etnomusicológicos –, Benedito representava para seus alunos a figura de alguém que, a um só tempo, conhecia profundamente o cânone da música “artística” européia (ele ministrava a disciplina História no curso de graduação), mas que também preocupava-se com o estudo da música em outras culturas.

Para além de tudo isso, no entanto, Benedito é alguém que gosta de conversar e que gosta de teorizar sobre música e cultura – aliás, como todo bom etnomusicólogo. Tanto é que em meados de 2003 ele criou uma *mailing list* (aquela mesma, já referida anteriormente) para dar maior vazão aos debates que promovia junto aos alunos que frequentavam seus seminários na pós-graduação. Logo este espaço foi ampliado para incluir além dos alunos da pós-graduação, ex-alunos, professores, colegas, amigos etc. – todos, de certa forma, interessados nos debates sobre música e cultura.

É preciso dizer que foi a partir das muitas discussões que protagonizamos, eu e ele, sobretudo, na tão comentada *mailing list*, que a motivação para a elaboração deste estudo teve seu início. Foi, aliás, por conta da importância vital que atribuíamos às nossas crenças e aos nossos discursos que, numa determinada ocasião cheguei a me referir àqueles debates como “batalhas culturais” (Luedy 2006). E, de fato, como em tantas outras arenas virtuais, terminamos nos atritando um bocado.

Agendar uma entrevista com Benedito não foi uma tarefa fácil. Após tentativas frustradas, começava a aceitar a idéia de que não conseguiria entrevista-lo. E, pior, começava a acreditar que o nosso desgaste prévio na lista de discussão poderia estar por trás das sucessivas evasivas às minhas solicitações: e-mails que não retornavam, ou

que retornavam com muita demora, possíveis datas que não se confirmavam etc. Como eu já tinha lidado com recusas peremptórias da parte de alguns professores, assim como com negativas que se confirmavam apenas por intermédio de evasivas (do tipo “vou pensar a respeito”, “estou pensando”, “ando muito ocupado ultimamente, assim que puder lhe escrevo”), já me conformava com o fato de que o trabalho teria que seguir sem a participação de Benedito. Por mais frustrante que fosse, era necessário seguir em frente.

No entanto, nada disso se confirmou. Os fantasmas eram só meus – ou muito mais feios para mim. A espera foi recompensada: marcamos a entrevista e, no dia combinado, encontrei Benedito disposto a conversar. Foram quase três horas de entrevista.

### ***Situando o “popular”***

Entrevistar o professor Benedito, como eu já imaginava, não seria tarefa das mais simples. Sabia que meus pressupostos teóricos seriam contestados e postos à prova, sabia que teria que explicá-los e situá-los bem. Por vezes, me vi atrapalhado ao tentar explicar algo que julgava auto-evidente: por exemplo, o de que as práticas pedagógico-institucionais dominantes privilegiariam determinados repertórios em detrimento de outros. Neste sentido, o uso da categoria “popular”, para que pudéssemos nos referir àquelas práticas que, de uma maneira geral, não têm espaço na instituição, me parecia algo de fácil compreensão.

**L.:** [...] Eu queria começar perguntando como é que você vê hoje, e como é que você via naquela época, aqueles debates<sup>20</sup>, porque eu vejo um paralelo entre aquele momento em que a gente estava discutindo, basicamente, a relevância acadêmica da música popular, com o momento atual, em que a gente tem hoje a reforma universitária e, por conta dela, a proposta de criação de um curso de música popular nesta instituição.

**Benedito:** eu já discordo de você de saída... há um conceito que eu considero intolerável, quer dizer, não tem substância, esse de música popular. Nem tampouco tem o de música erudita. O que a gente aprende com etnomusicologia, é de que não há música que não seja erudita, e não há música que não queira ser popular. Então, eu sigo piamente aquela sugestão do *continuum* de Mantle Hood, que é aquela idéia de você imaginar um segmento de reta, em que num extremo você tivesse a música mais

---

<sup>20</sup> Referia-me àquela *mailing list* de que participávamos.

espontânea concebível; e num outro extremo o total produto de laboratório; e que você curvasse esses extremos num círculo, e esse círculo então conteria todos os graus intermediários entre um extremo e outro. Então, eu acho que a dicotomia popular erudito não funciona [...]

[...] eu tenho dificuldade de pensar em popular e erudito. Eu acho que o mínimo que você precisaria, para ter uma noção de que música erudita é essa que você está falando, ou de que música popular é essa que você está falando, seria estabelecer uma tipologia. [...] Ou seja, quando você fala em música popular, eu preciso saber do que você está falando. [...]

É preciso dizer que as considerações de Benedito se situavam num contexto de reforma universitária, a partir da qual tramitava o projeto de criação de um curso superior de música popular na EMUS-UFBA, algo para ele absolutamente improcedente. Para Benedito, a criação de um curso de música popular representava o endosso da dicotomia que ele tanto apontava como perversa e injusta. Um retrocesso, acima de tudo, em relação àquilo que, segundo ele, estávamos conquistando a duras penas: tratar a música como cultura, independentemente de seus rótulos qualificativos.

E é aqui que julgo ser importante estabelecer as bases conceituais sobre as quais compreendo o “popular” – uma vez que Benedito resiste ao uso do termo, inclusive me questionando quanto ao emprego que faço desta categoria em meu trabalho. E isto para que possa melhor me situar, não só em relação a Benedito, mas também em relação à noção de popular que se desprende dos discursos dos proponentes do curso de música popular da EMUS-UFBA. Ambas as posições, cada uma a seu modo, me parecem apresentar certas limitações para uma práxis pedagógica comprometida com as noções de voz e experiência dos indivíduos as quais julgo necessário discutir.

Primeiramente, acredito que deixar de se referir ao termo “popular” não fará, por si, que a dicotomia deixe de existir. Por mais que possamos admitir – e eu admito – que há um sentido “perverso”, para usar a adjetivação empregada correntemente por Benedito, subjacente à maneira de se conceber, por exemplo, o “erudito” como sofisticado e culto (mas também inacessível), em contraposição ao “popular”, simplório e inculto (apesar de

acessível), não podemos simplesmente nem ignorar o peso substantivo destas expressões, ainda que estas não consigam dar conta de situar certas práticas em um ou em outro campo, nem tampouco as relações de poder que estabelecem tais divisões.

Talvez o que nos caiba, neste momento, é: (a) admitir que os conceitos de “popular” e “erudito” não são fixos, por não se referirem a características intrínsecas em música; (b) denunciar a dicotomia sempre que ela nos parecer exercer algum tipo de preconceito contra certas práticas e seus praticantes; (c) admitir o emprego destes conceitos e buscar compreendê-los no contexto em que são empregados.

Por exemplo, da perspectiva de uma pedagogia multiculturalista, informada pelos Estudos Culturais, o conceito de popular assume proeminência tanto por ser um referente para culturas minoritárias, normalmente menosprezadas e/ou silenciadas pelas práticas e discursos educacionais dominantes, que não vêm valor estético e moral que lhes justificasse alguma atenção acadêmica, quanto por indicar, por contraste, aquilo “que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais” (Giroux e Simon 2002, 97).

Uma definição de popular, na perspectiva que julgo ser mais interessantemente produtiva, por não fechar o campo de significação, mas, ao contrário, por permitir que possamos, a partir dela, derivar questões educacionais mais bem situadas acerca da problemática relação entre autoridade e poder, encontra-se bem desenvolvida por Stuart Hall (2003) – para quem, primeiramente, devemos nos afastar de toda e qualquer tentativa de definir a cultura popular (e qualquer cultura) em termos do reconhecimento de suas características essenciais:

O significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior de sua forma. ... O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a ressoar (p.241).



Nesta perspectiva, a categoria “popular” não corresponde a coisas ou atividades próprias de “um povo”, como um inventário decorrente do reconhecimento de formas e conteúdos “populares”, mas sim a partir das tensões e oposições “entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante, e à cultura da ‘periferia’” (p.240).

O princípio estruturador não consiste dos conteúdos de cada categoria – os quais, insisto, se alterarão de uma época a outra. Mas consiste das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença; em linhas gerais, entre aquilo que, em qualquer época, conta como uma atividade ou forma cultural da elite e o que não conta. Essas categorias permanecem, embora os inventários variem (Hall 2003, 240).

Assim, buscar uma tipologia estrita ou definitiva do que venha a ser “popular”, não serviria aos propósitos de uma teorização social e cultural atenta ao aspecto dinâmico e frequentemente contraditório das relações de poder e subordinação que estabelecem o que vem a ser o popular e, por contraste, o que deve representar a cultura dominante. Neste sentido, não existe uma cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora das relações de poder e de dominação culturais.

A importância de se tomar a cultura popular como assunto para a teorização social, para Hall (1997), advém em parte da problematização pós-moderna da própria esfera cultural contemporânea, caracterizada cada vez mais por condições cambiantes de conhecimento, numa era eletronicamente mediada e hibridizada. Uma problematização que tem tomado o terreno da cultura como um campo tanto de dominação quanto de contestação, um terreno simbólico crucial na redefinição das relações de poder entre representação e dominação e entre linguagem e subjetividade.

Em outros termos, a partir da ênfase pós-moderna na centralidade da linguagem e da subjetividade, como novas frentes a partir das quais podemos repensar as questões relacionadas da autoridade, da representação, da identidade e da política, o terreno da cultura popular passa a assumir proeminência enquanto objeto de teorização

social, passando a ser compreendida, nesta perspectiva, como um território saturado de significados e como um campo privilegiado e estratégico para a discussão das relações de poder nas sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo, correspondendo aos mundos simbólicos através dos quais os sujeitos ou grupos subordinados/marginalizados buscam criar vidas com significados para eles mesmos, a cultura popular vincula-se à importância da noção de experiência como uma dimensão central à constituição cultural e histórica de nossas subjetividades (Ortner 2007).

As implicações para o questionamento dos processos formativos-pedagógicos em música são evidentes: se uma das principais preocupações de uma pedagogia crítica é compreender como as identidades, culturas e experiências dos indivíduos configuram um determinado terreno sobre o qual formas de aprendizagem podem ocorrer, então precisamos buscar compreender o funcionamento dos elementos que organizam essas subjetividades (McLaren 2000).

Deixar de prestar atenção séria nestes eventos culturais contemporâneos na formação acadêmica em música não significa apenas nos deixar de fora destes importantes debates teóricos, mas também revela descaso para com uma dimensão fundamental da constituição da subjetividade de nossos alunos – tal como se dá através da cultura popular que eles vivenciam cotidianamente.

### ***Um curso de música popular: tensões e desafios***

Por tudo isso, interessa-me discutir aqui os contornos das proposições acerca do “popular”, evidenciados nas tensões entre os interessados na criação de um curso de música popular e os que resistem a ela, no âmbito da Escola de Música da UFBA.

Assumo aqui uma posição distinta das duas instâncias discursivas que se polarizavam naquele momento em que o processo de criação do curso ainda tramitava institucionalmente (hoje ele já é uma realidade e, para o ano de 2009, já haverá a oferta de

vagas para este curso na UFBA). Enxergo limitações e faço restrições às maneiras como, em cada pólo do debate, a questão do “popular” é concebida.

Devo dizer, no entanto, que minha posição, face ao presente debate, é um tanto ambivalente. Por um lado, concordava com a observação de Benedito de que precisaríamos de mais tempo para discutir a noção de “popular” que estruturaria o novo curso, bem como a própria discussão em torno de sua justificativa. Além do que, o processo de elaboração do projeto do curso de música popular na EMUS-UFBA – pelo menos tal como o pude acompanhar através dos debates via internet de um grupo de trabalho (do qual participei mais como observador do que como colaborador ativo) – parecia não se ocupar de uma questão, para mim, muito básica: se o curso de música “tradicional” não atendia aos nossos anseios, por que não transformá-lo? Afinal, o que nos impediria de lidar com uma noção renovada de conhecimento em música, a partir de um questionamento do próprio cânone acadêmico com vistas a incluir o “popular”?

Ao mesmo tempo, porém, partilhava do entusiasmo daqueles que desejavam mudanças em nossa instituição de ensino superior de música, a EMUS-UFBA. Acreditava, inclusive, que o momento poderia ser propício para que pudéssemos repensar nossas práticas curriculares e pedagógicas. Ou seja, parecia-me que aquele era um momento rico, prenhe de possibilidades para que nos confrontássemos com a imagem que fazíamos de nós mesmos enquanto instituição formadora, inserida, inescapavelmente, em lutas sociais e culturais por representação e por demandas de outras vozes e experiências que acreditávamos – tanto eu como os proponentes do projeto do novo curso, mas também o próprio Benedito – estar ausentes do currículo e das práticas dominantes da instituição.

A criação de um curso de música popular, além do mais, significava que poderíamos, talvez pela primeira vez, atender de maneira concreta a antiga reivindicação por uma formação musical atenta a outras práticas – que, apesar de vividas cotidianamente

pela maioria de nossos alunos, e de desempenharem um papel fundamental na constituição de suas identidades sociais e culturais, ainda assim não eram (ou não costumavam ser) merecedoras de consideração acadêmica.

Apesar de haver acompanhado, ainda que em parte e um tanto a distância, o processo de elaboração do projeto do novo curso, foi através de um fórum, organizado para que se pudesse apresentar a proposta de criação do novo curso de música popular perante a comunidade acadêmica da EMUS-UFBA, que tive a oportunidade de divisar com maior nitidez como uma parte importante da comunidade acadêmica concebia o “popular” e, por conseguinte, as questões relativas a currículo e cultura.<sup>21</sup> Além dos envolvidos diretamente na criação do projeto, e dentre participantes diversos, dois professores haviam sido convidados para que, na condição de especialistas em música popular, pudessem partilhar com os presentes as experiências bem sucedidas dos cursos de música popular das universidades brasileiras em que trabalhavam.

Era visível o entusiasmo dos muitos presentes ao verificar, através das falas dos convidados, que outras experiências acadêmicas e outras abordagens ao estudo superior de música se faziam possíveis. Tudo isto me parecia revelador de como o assunto “música popular” ressoava de maneira vibrante, parecendo, por isso, indicar como sua ausência em nossa formação superior era não só um fato, mas algo, acima de tudo, injustificável.

No entanto, o caráter tradicionalista e preservacionista em relação à cultura popular – manifestando-se basicamente na defesa das “raízes brasileiras”, ou da “boa música popular brasileira” –, além de um certo pragmatismo imediatista, contidos nas falas dos especialistas convidados, pareciam-me reificar noções conservadoras já muito arraigadas acerca da importância do “popular”. Um dos convidados, por exemplo, referia-

---

<sup>21</sup> O fórum intitulado “Graduação em música popular na UFBA” ocorreu entre os dias 05 e 07 de março de 2008, na Escola de Música desta universidade.

se à importância de se atender às demandas profissionais de atuação em estúdios ou em grupos musicais populares, nos quais o conhecimento de harmonia e as habilidades de improvisação, em gêneros como a bossa nova ou derivados de uma determinada “música instrumental brasileira”, eram assumidas como centrais para a formação de um músico popular – o que me parecia muito pouco estimulante, do ponto de vista das possibilidades mais amplas de uma práxis pedagógica crítica, multiculturalmente informada e atenta à natureza diversa e cambiante das práticas musicais populares contemporâneas.

Quando me deparava com os pressupostos e concepções conservadoras de cultura, tal como se depreendiam das posições mais ou menos concordantes dos participantes daquele fórum (fosse a importância das habilidades de improvisação como uma condição fundamental de formação do músico popular, definida nos termos da música jazzística norte-americana; fosse a evocação de nossas “raízes” brasileiras e da “boa música popular brasileira”), ocorria-me que muito provavelmente reproduziríamos o mesmo modelo curricular tradicional e culturalmente conservador – que hierarquiza e reifica a cultura como algo não-dinâmico, não-indeterminado, ou seja, como algo já dado, pronto, acabado.

A substituição de um cânone por outro, nesta perspectiva reificadora, na qual a cultura é delimitada a algumas de suas partes (que supostamente representariam o que de melhor se produziu numa dada cultura – seja Pixinguinha, seja Tom Jobim), baseia-se, pois, numa mesma economia hierárquica-conservadora, na qual a cultura é reificada como um artefato imobilizado na imagem de um repositório e não como um “conjunto de atividades vividas e desenvolvidas dentro e a partir de relações de poder assimétricas” (Giroux 1999, 118).

Numa outra perspectiva, partindo das contribuições dos Estudos Culturais para a consideração da relevância pedagógica da cultura popular, penso acerca das

possibilidades de se conceber uma reforma educacional baseada em concepções de cultura mais abertas e dinâmicas, menos pautadas na disciplinarização e no estabelecimento do cânone – seja ele Tom Jobim ou Bach – que pudessem promover não uma aceitação complacente a um conjunto pré-determinado de valores culturais, mas sim uma análise continuada de suas próprias condições de existência.

Por outro lado, penso que a posição de Benedito nos apresentava outras limitações para se pensar a categoria “popular” e, conseqüentemente, para se pensar a própria dimensão política da cultura, cujas implicações educacionais podem ser igualmente restritivas.

Começemos pelo início: para Benedito, deveríamos interrogar mais criticamente não só os pressupostos que informam esta dicotomia, mas também suas implicações educacionais mais imediatas. Algo que se poderia traduzir no seguinte questionamento: como decidiremos o que deverá ou não ser ensinado, ou constar como conhecimento legítimo num determinado currículo ou programa de ensino de música, quando partimos de critérios não muito claros acerca do que viria a ser este “popular” (em contraposição a este “erudito”)? Para Benedito, o problema educacional não residiria tanto em saber se a música é popular ou erudita, mas sim em reconhecer o seu valor como cultura.

Não é a crítica às implicações educacionais de tal dicotomia que procuro discutir aqui. Devo deixar isso bem claro, uma vez que concordo com Benedito neste ponto. E, mais que isso, acho que sua crítica deveria ter nos feito repensar toda a empresa envolvida na criação de um curso de música popular. Para que possamos nos situar melhor em relação a seus argumentos, cito aqui um de seus interessantíssimos e-mails enviados àquela *mailing list*, por voltas do ano de 2003, acerca dos mesmos questionamentos:

Continuo assim sem saber como separar a tal da erudição da almejada popularidade. Ainda fico surpreso, embora já não devesse, ao

verificar na devoção de música popular (seja o que seja, não vou me repetir) de cada um de vocês, uma concepção muito distinta uns dos outros. Isso me parece normal, mas não para estabelecimento de categorias. [...] Tudo bem. Mas para mim, cuja preocupação de fim de vida é valor, seja no popular ou no erudito desta dicotomia falsa que detesto, é saber que o que me ocupa é, em primeira instância, música esteticamente boa, ou ruim. Em segunda instância, a questão do sentido social. *Mas sentido social não torna música necessariamente válida de um ponto de vista estético.* Ponto de vista estético de quem, em última instância? Das comunidades? Isto é redundante, quando a resposta final para um tempo de vida gasto em estudo, não pode deixar de ser o do próprio indivíduo. Adeus, neste caso, para a neutralidade. [grifo meu]

A despeito da sagacidade de tais considerações – principalmente por abordar sem meias palavras as implicações e os riscos de lidar, nós envolvidos direta ou indiretamente com educação, com objetos e manifestações culturais e artísticas “questionáveis”, seja do ponto de vista ético ou estético –, penso, no entanto, que devemos problematizar a concepção de cultura que se depreende das assertivas acerca do que viria a ser uma música “esteticamente boa, ou ruim”, independentemente de esta ser popular ou erudita. E, mais que isso, a afirmação de que o sentido social não tornaria uma música necessariamente válida *do ponto de vista estético.*

Para Benedito havia, e não poderia deixar de haver, o reconhecimento de que há “músicas ruins”, as quais decorreriam de uma necessária consideração de ordem estética. A dimensão estética, interessantemente, assumiria proeminência sobre a dimensão social, ainda que Benedito assuma que esta dimensão deve estar sempre presente. Se eu o compreendo bem, há comunidades culturais diversas e haverá aquelas nas quais encontraremos práticas musicais mais ou menos interessantes, do ponto de vista estético. Algo que remete a uma dupla problemática: quem se encontrará autorizado para determinar o que deve contar como esteticamente válido ou não, ainda que numa mesma cultura? Como separar o estético do social e, portanto, do cultural? Antes de desenvolver maiores considerações a este respeito, no entanto, retomemos a nossa conversa mais recente.

**L.:** deixa eu dar um outro exemplo, então. Aquela música que você falava assim “essa música é ruim”, que era o funk carioca. Você falava “essa música é ruim”, você se

dirigia a mim, “você está preocupado com questões sociais que são importantes, mas esteticamente essa música é ruim”. Quase como se dissesse assim, a gente não deveria estar alimentando nenhuma discussão em torno dessa música, e eu retrucava falando, como não? Essa música já existe há pelo menos trinta anos, ela movimenta milhares de pessoas no Rio de Janeiro; os bailes, lá no Rio, onde essa música surgiu e faz a festa das pessoas, são inúmeros, são dezenas de bailes acontecendo semanalmente, bailes que chegam a reunir mais de duas mil pessoas por noite, são inúmeros artistas, enfim. Até como curiosidade etnomusicológica, eu acho que o fenômeno seria interessante de ser investigado, seria interessante tentar entender que “música ruim” é esta que faz a alegria de tanta gente. Enfim, eu estou dando alguns exemplos...

**Benedito:** não generalize esse “música ruim”. O chato de você falar comigo – eu reconheço – é que eu sou três pessoas. Neste sentido, quer dizer, eu tenho de apertar os parafusos de acordo...

[...] como eu disse, eu próprio sou tripartido – o que eu não gosto. [...] eu não gosto de ser, quer dizer, de ter um critério para lidar com essa escola, que esta lá no topo sem olhar pra baixo; [de] ter um [critério] etnomusicológico, que não faz juízo de valor de tipo nenhum; e ter a atitude que eu tenho de usar quando se trata de minha própria cultura [...] aí eu não posso ser neutro, Eduardo.

Quer dizer, *tratando de minha própria cultura, eu tenho de utilizar, dentro da crítica, num sentido não neutro*, entende? Ou seja, se eu acho que minha música não está boa, eu tenho a obrigação de ver se ela melhora. Mas, se eu estou lidando com a música do outro, que eu não sei, e nem do que se trata, eu não posso tecer valores. Pelo contrário, eu tenho de aprender com ela, o que é que é, o que significa, não é? *Por outro lado, a gente tem uma herança musical que precisa ser preservada*. Quer dizer, eu não estou tonto, para jogar tudo no lixo, ou simplesmente descartar isso. Claro que isso pode ser até reduzido, ou pode ser... sei lá. Bem, é uma questão de juízo, né?, quer dizer, a questão da crítica está aí o tempo todo. [grifos meus]

Aqui, em nossa entrevista recente, eu o exortava a reconsiderar o qualificativo “ruim” que ele havia aplicado, em nossos debates anteriores, a um dos meus tropos favoritos daquela época – a “egüinha pocotó”, sucesso do Mc Serginho de 2003, e que eu utilizava como pretexto para problematizar nossas crenças sobre estética e valor em arte e em música, e com vistas a discutir as implicações educacionais de tudo isto.

O trecho citado abaixo, novamente colhido de um dos e-mails enviados por Benedito à *mailing list*, naquele mesmo período, ajuda-nos a compreender melhor sua posição acerca das questões educacionais implicadas numa necessária e inescapável atitude de crítica-valorativa:

... Finalmente, Luedy, não houve nenhum recado para que você não apareça no Seminário, mesmo que você nos force a reconhecer uma detestável relevância cultural e social na egüinha. Mas faço um apelo, desde quando você é músico e educador. Temos de conjugar os aspectos



artísticos com os sociais. Benedito 1 e 2 são uma ficção, partes de uma mesma pessoa. *Toda a teoria à parte, nada adianta se não chegamos a um julgamento de valor e a um melhor padrão de qualidade.* Você não pode ser tão neutro que não reconheça nível ruim, a não ser que sua neutralidade seja indiferença, o que não é absolutamente seu caso, e mesmo que você tenha de partir daí para melhorar as coisas. *Educadores têm de ter uma memória muito clara. Não devem se esquecer dos monumentos artísticos grandiosos que as culturas do mundo produziram.* Minha preocupação é que estejamos nos esquecendo disto nesse navio, sem rumo definido, que é a Escola que amamos. [grifos meus]

É interessante perceber como o Benedito “tripartido” já era abordado no segmento citado acima para evocar uma necessária atitude crítica, não-neutra, em relação às músicas que seriam, em última análise, “ruins” – quer do ponto de vista estético, quer do ponto de vista moral. O Benedito 1 e o Benedito 2 se encontrariam amalgamados num terceiro, nem exclusivamente “erudito-canônico”, nem somente “etnomusicólogo-relativista”, mas a soma dos dois, o que lhe permitiria ser crítico de sua própria cultura.

Digno de nota também é a menção aos “monumentos”, em seu apelo à relevância da preservação de uma herança cultural, cuja memória deve ser cultivada pelos educadores. Porém, estaria aqui a monumentalidade dos bens culturais e artísticos despida de considerações acerca das condições sociais, políticas e históricas pelas quais certas tradições seletivas determinam o que deve ser preservado e cultuado?

Ao articular sua preocupação com os juízos de valor que devemos fazer, a partir de nossa própria cultura, com o papel dos educadores na preservação das obras admiráveis, Benedito, a despeito de seu relativismo cultural informado pelos aportes teóricos da etnomusicologia, termina por estabelecer uma agenda educacional cujas implicações culturais e políticas podem vir a ser, em última análise, surpreendentemente, conservadoras. A questão que se coloca aqui é: o que fazer com a diversidade cultural quando esta se dá no interior de uma mesma cultura? Ou, numa outra formulação, quais serão os referenciais culturais válidos que poderão divisar os limites do que temos como “a minha própria cultura”? Quem se encontrará autorizado para apontá-los?

## **Formalismo intra-estético: o ponto de vista “estritamente” musical**

Em meio às tentativas de reduzir o ruído de nossa comunicação, aspectos importantes do discurso do professor Benedito iam se deslindando.

**Benedito:** de novo, eu estou com dificuldade para seguir e colaborar com você. [...] eu tô ainda procurando saber qual seria a ênfase que distinguiria esse erudito praticado por uma Escola desse tipo [refere-se à EMUS –UFBA], e esse outro popular – se eu admitisse isso, né?

Então, me parece que um fator predominante seria o da perfeição, que era considerada por Schwaiteer como aspecto essencial da obra de arte. [...] Então, de um lado você tem essa perícia, obtida a duras penas – eu acho que a mesma coisa deve acontecer em culturas diferentes, à sua maneira. *Então, de outro lado, você tem uma pessoa que não tem nenhuma formação desse tipo, é uma coisa muito mais espontânea etc, e que produz muita coisa ruim, do ponto de vista musical, estritamente.* Então, como distinguir isso? De novo, eu vou atrás do Blacking... [que] fala de valores, estruturas e funções, relacionando a música de uma cultura com esta cultura. Ele diz que os valores, essas funções, essas estruturas, são reflexos da sociedade em que essa música se gera. Então, nesse sentido, toda música seria funcional, porque ela teria que cumprir isso, não é? *Mas se o fizesse em excesso de elaboração etc, então ela seria uma música artística.* Isso seria em qualquer tribo, em qualquer canto que a coisa fosse, entende? Bom, seria um critério, talvez, para distinguir esse “menos suado” do “mais suado”... [grifos meus]

A dificuldade de Benedito para lidar com os gêneros populares mais mundanos parece decorrer de uma valorização de critérios “intra-estéticos” que, muitas vezes, podem simplesmente não se aplicar às práticas sempre cambiantes e híbridas das manifestações musicais populares contemporâneas. Aliás, o reconhecimento desta condição nos deveria levar a reconsiderar e a relativizar mais radicalmente a sofisticação formal e a “perfeição” como critérios para legitimar sua atenção acadêmica.

Ora, somente através de uma perspectiva formalista, eminentemente preocupada com os aspectos intra-estéticos, “estritamente musicais”, é que poderíamos aceitar juízos de valor tão radicais e peremptórios contidos em tais assertivas acerca da existência de música “ruim”. Ainda que Benedito relativize este critério – “em qualquer tribo, em qualquer canto que a coisa fosse” – o critério de valor encontra-se atado fortemente à noção de valor interno, de sofisticação formal.

A este respeito, Geertz (1997), ao comentar a orientação ocidental moderna para a compreensão da arte, destaca o formalismo estético que historicamente a caracteriza. Um formalismo no qual “o segredo total do poder estético [localizar-se-ia] nas relações formais entre sons, imagens, volumes, temas ou gestos” (p.145).

E é aqui que busco compreender a pouca disposição de Benedito para com as tais músicas “ruins” como um aspecto em parte decorrente desta tendência formalista em arte e estética – algo que, inclusive, o afastaria do relativismo radical da abordagem semiótica defendida por Geertz (1997). Uma abordagem à estética que, vinculando-a a questões culturais e sociais, nos ajudaria a compreender o que atividades humanas tão diversas, dentre as quais aquelas que acreditamos estar relacionadas com formas de arte, significam para muitos que as vivenciam e apreciam tão profundamente em suas vidas cotidianas – como é o caso do funk carioca, por exemplo, mas também de tantos outros gêneros populares que nos parecem tão distantes daquilo que poderíamos aceitar como “estético”.

Se quisermos elaborar uma semiótica da arte, nos diz Geertz, teremos que nos dedicar a uma etnografia dos vínculos que transmitem significados, teremos de nos dedicar a compreender os indicadores e símbolos que desempenham determinados papéis na vida de uma sociedade, *ou de algum setor da sociedade*, os quais permitem que tais manifestações artísticas façam sentido e efetivamente existam para aquelas pessoas. Para tanto, precisamos ir além da descrição de seus elementos intra-estéticos – ou seja, precisamos ir além da descrição da composição de suas formas e de sua sintaxe – se quisermos compreender o impacto social e cultural de uma obra artística.

Sei que para Geertz, talvez tanto quanto para Bendito, certas formas populares contemporâneas são intoleráveis.<sup>22</sup> No entanto, vem deste mesmo autor a seguinte palavra de advertência:

O paternalismo, a indiferença e a soberba nem sempre são atitudes inúteis a adotar diante de diferenças de valor ... O problema é saber quando eles são úteis e podemos deixar a diversidade entregue em segurança a seus especialistas, e quando, como penso ocorrer com mais frequência, e uma frequência cada vez maior, eles não são úteis e ela não pode ser entregue dessa maneira, havendo necessidade de algo mais: uma incursão imaginativa numa mentalidade alheia (e uma aceitação dela) (Geertz 2001, 80).

A questão fundamental, que diz respeito ao que fazer pedagogicamente e institucionalmente com tais músicas “ruins”, pelo menos tal como ela se assoma para mim, no entanto, não pode evitar discutir os limites epistemológicos – tanto em termos de seus pressupostos quanto em termos de suas implicações – contidos na aceitação “óbvia” de que há músicas mais ou menos “ruins” – e, portanto, de que nossas propostas pedagógicas e curriculares deveriam ser orientadas para incluir os “bons” exemplos e excluir os “ruins”. Faço sérias objeções a esta maneira de enxergar/conceber as coisas – algo que se manifesta, por exemplo, na defesa de um critério “estritamente musical” para divisar os valores e, portanto, os limites epistemológicos para que se possa aceitar a existência mesma de certas manifestações musicais.

Em outros termos, a questão pode assim ser formulada: o que fazer com aquilo que julgamos desprezível, para nossos gostos e pontos de vista artísticos, mas tremendamente vibrante para seus participantes? Que atitudes estéticas e educacionais seriam demandadas, no caso de julgarmos procedente – ou mais que isso, imprescindível – realizar incursões imaginativas às mentalidades alheias, ainda que tão próximas de nós, daqueles que vivenciam o funk carioca, o arrocha, o pagode etc, ou seja, todos aqueles

---

<sup>22</sup> Ao se referir a situações em que devemos nos posicionar, a despeito de levarmos em conta o respeito para com a diversidade cultural, como um princípio mesmo, Geertz não deixa escapar: “quando as pessoas acham que o quente é o rock punk, bem, pelo menos desde que não o toquem no metrô, trata-se dos ouvidos e do funeral delas” (p.80).

gêneros populares que podem nos parecer incompreensíveis, e até mesmo abjetos, por nos parecerem inconcebíveis esteticamente?

### **“Qualquer música é interessante de se olhar!”**

No entanto, havia a menção a Eminem, o *rapper* norte-americano.

**L.:** [...] Deixa eu tentar situar o que é que me preocupa quando eu penso em popular, já pressupondo que este popular não está presente aqui na instituição. Vamos tentar situar as nossas preocupações a partir desta instituição [...] eu lembro que na *mailing list*, a gente chegou a discutir a música de um *rapper* norte-americano...

**Benedito:** Eminem.

**L.:** ... Eminem, isso. E eu fiquei empolgado porque vi um interesse seu sobre um fenômeno de massa – e sendo um fenômeno de massa que surge a partir da poderosa indústria cultural norte-americana, ele se torna um fenômeno mundial – e eu vi um interesse legítimo seu por algo que, naquele momento, você via como algo que era interessante de se prestar atenção...

**Benedito:** ... qualquer música é interessante de se olhar!

**L.:** [...] você falou em perícia, de uma elaboração extremamente sofisticada, que demanda um tempo enorme... essa formação seria destinada a muito pouca gente, os considerados “talentosos”, os “garotos precoces”, ou os pequenos “gênios” do instrumento. Isso corresponderia a uma parcela muito pequena da população. Justificar uma educação musical – agora pensando em educação musical também – com base nesse pensamento, segundo [Robert] Walker, é a gente estar fadado ao fracasso. Ou seja, se a gente quer pensar num projeto de educação pública, para todos. Ao mesmo tempo, eu penso que quando você se interessa pelo Eminem, você não está pensando nele como alguém que viveu dedicado a um alto grau de aperfeiçoamento...

**Benedito:** isso eu não sei...

**L.:** ... nessa perspectiva do treinamento individual, solitário. E ainda que seja algo que...

**Benedito:** isso eu não sei, Luedy. Isso eu não sei.

Ao falar sobre Eminem, como um exemplo de *expertise* artística baseada em outros critérios que não aqueles de excelência a que Benedito havia se referido (pelo menos eu assim supunha), percebi como lhe projetava um preconceito que era meu! – não só em relação ao *rapper* e à sua música, mas também em relação ao que acreditava ser um pensamento corrente do discurso acadêmico em música acerca de tais gêneros populares.

Ou seja, como se Eminem, por ser um tipo popular que se faz circular através de meios de comunicação de massa, não tivesse ou não pudesse ter também um alto grau de elaboração formal – em seus termos e à sua maneira. Era como se eu, ainda que defendesse a legitimidade do *rapper* norte-americano, estivesse assumindo que Benedito – e por extensão o discurso acadêmico – não o considerasse simplesmente enquanto objeto de estudo relevante, por ele supostamente não corresponder àqueles altos padrões de treinamento e habilidades próprios do cânon musical europeu da chamada “música artística”.

No entanto, se Benedito me surpreendia ao relativizar meu juízo de valor sobre Eminem (uma vez que eu pressupunha que ele não encontraria ali os mesmos altos níveis de elaboração formal da música “artística”), o fato é que justificar o estudo de algo – qualquer que seja a expressão musical – com base em parâmetros reconhecíveis de sofisticação, aprimoramento, elaboração, parecia ainda assim nos remeter àquele pensamento formalista, intra-estético. O que, para Benedito, resolveria a questão em relação à “música ruim”. E que para mim seria só o início da problematização de nossos juízos estéticos e, portanto, educacionais.

### ***Desafiando a lógica dominante: música lésbica e gay***

Já havia me dado conta de como a temática da sexualidade, bem como as questões suscitadas pelos debates em torno da diversidade de papéis sexuais, mais do que dizerem respeito apenas a preocupações de foro íntimo – ou talvez por isso mesmo, ou seja, por serem íntimas demais – poderiam nos interpelar tão profundamente. Afinal, os discursos sobre sexualidade que fazemos circular, através do que pensamos e falamos, ou seja, a ordem discursiva que acionamos e à qual pertencemos – no sentido mais profundo de pertencimento que possamos imaginar – manifesta com agudeza as maneiras como

concebemos e percebemos a constituição de nossos próprios “eus”, além de indicar a parcialidade de nossas reivindicações acerca do conhecimento verdadeiro (Giroux 1999).

Assim, não me surpreenderia ao perceber que entre o pessoal, o íntimo, e aquilo que se defendia como conhecimento legitimamente válido em música não se poderia mais separar. Em outros termos, a partir da reação às questões sobre sexualidade, pude perceber pressupostos teóricos tão conservadores acerca desta temática quanto os são aqueles referentes à estética, ao currículo e ao conhecimento em música. A expressão feminista, “o pessoal também é político”, ao tratar de tais questões por parte de músicos de formação acadêmica, assumia, pois, enorme significado.

Os vínculos entre aquilo que concebemos como conhecimento e a nossa localização como sujeitos sociais pareciam, pois, mais evidentes quando discorriamos sobre a sexualidade. E não poderia ser de outro modo, uma vez que, segundo Weeks:

A sexualidade é modelada na junção de suas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos), e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem estar da população como um todo). As duas estão intimamente conectadas porque no centro de ambas está o corpo e suas potencialidades. Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros – pelo bem da uniformidade moral, da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde – ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais dos indivíduos (2000, 52).

A produção do *self* tem sido considerada, assim, uma dimensão importantíssima nos processos de formação mais amplos – desde os processos de educação escolar, passando pelas diversas instituições sociais e culturais que nos interpelam profundamente através de inúmeros discursos (o médico, o religioso e o pedagógico, dentre os mais poderosos) que, em última análise, participam ativa e profundamente na constituição de nossas subjetividades. A este respeito, Louro nos diz que:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de

experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra (2008, 18).

A questão elaborada a partir da citação a Moreira, buscava, pois, evidenciar a articulação entre a formação acadêmica em música e a construção das identidades sociais. Para tanto, as considerações acerca da emergência de “novas” identidades sociais – principalmente aquelas mais “problemáticas”, tais como as referentes à sexualidade não heterossexual – me pareciam particularmente instigantes e produtivas. O longo trecho destacado a seguir é bastante revelador de como a “natureza situada do conhecimento” se manifesta, ainda que nossos discursos procurem negá-la, através de reivindicações de neutralidade e objetividade:

**L.:** [...] Tem um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio Moreira, ele tem discutido as questões curriculares já há algum tempo, e ele tem discutido o currículo a partir dos chamados Estudos Culturais, com sua preocupação com multiculturalismo, ou seja, a partir da constatação de que as sociedades contemporâneas são multiculturais e que o currículo...

**Benedito:** ... deveria refletir isso.

**L.:** pois é. Então ele fala acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica...

**Benedito:** eu não seria tão liberal quanto ele, mas eu concordo com ele. Ah... com relação a homossexualismo, eu tenho muitos amigos homossexuais, gosto deles, *mas eu não posso pregar o homossexualismo*, quer dizer, *não me parece a coisa certa a fazer*. Eu não posso ser intolerante, *eu não posso prejudicar a pessoa porque ela fez essa opção*, entende? Mas, por outro lado, se fizerem proselitismo, eu não vou gostar. Então, *eu não favoreceria conteúdos que favorecessem, digamos, a prática do homossexualismo...* eu não sei, parece que ela fica permanentemente em torno de dez por cento, ou uma coisa dessa... eu não sei muito sobre isso, Luedy. [...]

**L.:** recentemente, houve uma polêmica com relação a um dos verbetes do novo Grove, o verbeo era o “música lésbica e guei”...<sup>23</sup>

**Benedito:** ih... vixe, mãe de Deus, que horror...

---

<sup>23</sup> Referia-me à tradução feita por Carlos Palombini do artigo de Philip Brett e Elizabeth Wood, “Música lésbica e guei”, publicada na Revista Eletrônica de Musicologia, vol VII, de dezembro de 2002. O artigo, por sua vez, era uma versão expandida, e sem cortes, do verbeo homônimo publicado no *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001). O artigo apresentava de maneira crítica os “bastidores” do processo de negociação empreendido por Brett e Wood junto ao editor do dicionário referente ao título, aos cortes sugeridos e ao espaço destinado ao texto final do verbeo.



**L.:** então, havia esse verbete, escrito por dois autores homossexuais, uma lésbica e um gay, e aqui no Brasil ele foi traduzido pelo Carlos Palombini. E ele escreveu um artigo acerca dessa polêmica que envolvia o seu editor, o Sadie, por conta de supressões que o Sadie fez ou teria tentado fazer ao artigo. O fato é que esses grupos existem, esses indivíduos existem, e eles estão reivindicando um espaço neste cenário também.

**Benedito:** esta musicologia gay e essa coisa toda, eu me lembro de um encontro da sociedade internacional de musicologia, na Inglaterra, em Londres, em que havia uma mesa redonda exclusivamente constituída por gays e... e... e o que fosse. De novo, isso pra mim faz tanto sentido como se tivesse uma musicologia heterossexual – não tem nada a ver, meu Deus!

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

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

**L.:** a perspectiva de uma mulher, de uma compositora mulher, é a mesma de um compositor masculino?

**Benedito:** não sei, talvez não seja, se não for melhor ainda. Quer dizer, eu não tô aqui para castrar ninguém, entende? Simplesmente, acho que certas coisas devem tomar seu curso. Rapaz, eu sou casado há quarenta e oito anos, ou mais, até hoje eu recebo porrada de minha mulher, todo dia. E daí?

**L.:** deixa eu ver como eu posso formular melhor a questão...

**Benedito:** isso afeta o meu respeito por ela, ou dela por mim? Isso significa que ela não deva ter oportunidades tais como eu tive ou como qualquer outra pessoa tenha? Será que eu não reconheço, por exemplo, as dificuldades que minha filha tem porque é médica, em vez de médico, entende? Mas será que isso vai fazer uma medicina feminina, uma medicina masculina?

**L.:** isso me faz pensar que, por exemplo, já que estamos falando de medicina, que quando se começou a investigar a AIDS, a síndrome da imunodeficiência adquirida, primeiramente a ciência médica tachou a doença de peste gay. Então a gente tem um histórico de resistências, de lutas, a gente não pode negar que há um espaço onde estas diferenças podem ser suprimidas, onde o diferente pode ser excluído, né? E aí eu fico me perguntando, como seria isso em música. [...]

**Benedito:** [...] Eu não sei... Luedy, eu jamais iria tachar um compositor de compositor ruim etc porque ele foi homossexual, isso não me passa pela cabeça. Pelo contrário, acho que a gente cria o preconceito, na ânsia de identificar homossexuais compositores, esse é, aquele não é, e não sei o quê... isso é uma maluquice. Mas táí, tá bom... [...] *o que eu acho é que tem problemas maiores que não estão sendo cuidados e que estes são assustadores.* [grifos meus]

O discurso de Benedito acerca das questões suscitadas pela diversidade sexual manifesta de maneira inequívoca os limites de seu conservadorismo acerca destas questões – a começar pela própria maneira, um tanto irritadiça, com que considerava a temática da homossexualidade no âmbito da musicologia (“vixe, mãe de Deus, que horror”). Enfim, da

equiparação das denúncias às restrições impostas pelo preconceito a um “proselitismo” (“eu não posso pregar o homossexualismo”), ao uso da expressão “homossexualismo”, até à recorrente menção à “escolha” que estes indivíduos fariam (o que nos conduziria à constatação que, uma vez que eles “escolheram” viver assim, ser homossexual seria “um problema deles”), tudo isto manifesta os limites epistemológicos evocados por um discurso conservador acerca da sexualidade.

Ao mesmo tempo, porém, percebemos em alguns trechos como o discurso de Benedito se aproxima de um humanismo liberal, que se manifesta não somente em seu reconhecimento de que há diferenças, mas também na defesa de que estas diferenças devam ser respeitadas (e até, em alguns casos, exaltada – como é o caso da diferença entre gêneros). Tal discurso humanista liberal, no entanto, não questiona as condições culturais, políticas e históricas através das quais se produziriam as diferenças. Assim, a afirmação de que “as coisas devem tomar seu curso” pode ser compreendida como uma naturalização das diferenças: elas estão aí, talvez não haja muito o que fazer com isso, além de reconhecê-las e, em alguns casos, admirá-las. Para Benedito, além do mais, há “problemas maiores”.

## Considerações finais

Apesar da lente de aumento posta sobre aqueles aspectos mais problemáticos, ou mais problematizáveis, a partir da perspectiva teórico-epistemológica adotada para discutir cultura e educação neste trabalho, é preciso ressaltar a disposição de meus interlocutores – os sujeitos deste estudo – para conversar sobre suas práticas, partilhar comigo suas angústias, seus anseios, suas perspectivas teóricas e pontos de vista acerca das questões que envolvem a diversidade cultural. A própria anuência em participar deste estudo, mesmo quando sabiam que estariam tratando com alguém que havia se notabilizado (ainda que localmente) por suas posições divergentes, por se envolver em polêmicas, por defender seus pontos de vista de maneira radical, apontava para tal disposição e, mais que isso, para a importância capital que tais assuntos assumiam para suas práticas pedagógicas.

O grupo formado aqui não poderia, pois, ter se configurado de outra maneira, uma vez que eles já sabiam, de certo modo, do que eu procurava saber deles. Trocando em miúdos, a “amostra”, ainda que limitada, não deixa de ser representativa de um determinado coletivo que, em última análise, está sendo confrontado com o que Hall (1997) chama de “centralidade da cultura” – ou seja, o seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social – e que, efetivamente, busca responder a ela, ainda que por vezes de modo reativo, buscando preservar certos limites para a compreensão da idéia de cultura e de conhecimento em música.

Depreendem-se, no entanto, dos atos de fala dos sujeitos, criticidades, inquietação e comprometimento para com as questões educacionais, culturais e sociais que lhes assomam. Aspectos que configuram possibilidades dialógicas, as quais, na perspectiva teórica aqui adotada, podem contribuir para um aprofundamento dos debates que envolvem as noções de diversidade cultural e diferença. Estas, no entanto, precisam ser tomadas não

mais como um referente negativo ou que se contrasta a uma noção estável e fixa de normalidade/mesmidade, mas sim como efeitos de políticas culturais que se inscrevem em relações assimétricas de poder.

O fato de que tanto Cecília quanto Heitor considerem em seus trabalhos pedagógicos a inclusão de outros repertórios – seja o pagode ou o rock como assunto para a aula de História da Música, no caso de Cecília; seja o reggae em forma sonata ou o chorinho para análise formal, no caso de um dos alunos de Heitor – deve ser tomado como uma amostra de atitudes a serem consideradas se quisermos discutir o potencial pedagógico da música popular e, por conseguinte, se quisermos problematizar o estabelecimento do cânone musical acadêmico, em termos do que, através dele, se costuma excluir.

Digno de nota também é o envolvimento de Fanny e Callado para com os cursos de extensão. Fanny dá mostras inclusive de como o imperativo da leitura musical pôde ser relativizado ou mesmo superado para o trabalho pedagógico, em suas classes de violão, nos cursos de extensão que coordena, no interior mesmo da instituição.

Quanto a Callado, é de se destacar seu esforço em buscar realizar algo de efeitos práticos em termos educacionais. Ainda que eu discorde de seus pressupostos, não posso deixar de apontar para o fato de que sua preocupação para com a preparação dos candidatos ao curso de canto, bem como seu empenho em buscar ampliar as possibilidades para que mais alunos possam entrar em contato com esta tradição musical, parte de uma motivação democrática.

Do mesmo modo, não poderia deixar de apontar a preocupação de Benedito para com as questões curriculares e a sua crítica incisiva às “cegueiras” institucionais que ele identificava – seja na adoção de repertórios descontextualizados, ou irrelevantes do ponto de vista cultural (as tais sonatinas alemãs que, segundo ele, passavam a constituir

parte do cânon do ensino de piano, sem que soubéssemos exatamente por que elas assim eram mantidas); seja nas atividades cristalizadas na disciplina Percepção Musical; ou na reprovação no exame vestibular do músico Armandinho, para ele um verdadeiro absurdo, algo que só “doidos” permitiriam acontecer.

Além de tudo o que foi dito, é preciso ressaltar que os professores e professoras que participaram deste trabalho demonstraram estar não só dispostos a falar, mas também propensos a escutar. A remissão à expressão “conversa” não pode deixar de ser enfatizada aqui: nossas entrevistas transformavam-se com facilidade em conversas sobre assuntos capitais às nossas práticas pedagógicas – algo que se percebia amiúde no afã de alguns dos entrevistados em falar sobre os assuntos que lhes inquietavam, fossem as implicações curriculares da atual reforma universitária posta em ação pelo REUNI, fosse a criação do curso de música popular.

Acima de tudo, havia, percorrendo todos os depoimentos, um sentimento de preocupação e cuidado para com o ensino superior. E, da parte daqueles mais resistentes às reformas, um receio de que estejamos prestes a perder algo de valioso. Tudo, enfim, apontava para um comprometimento com as questões sociais que envolvem a educação superior e o próprio significado da formação em música.

Quanto à potencialidade heurística de nossas conversações, devo dizer que uma das limitações deste trabalho refere-se à falta de uma segunda rodada de conversas acerca, desta vez, das leituras que os professores e professoras aqui entrevistados poderiam ter feito das inferências e análises que eu teci a partir de suas próprias considerações. Teria sido interessante obter um retorno, a partir dos próprios sujeitos deste estudo, de tudo o que se disse a respeito dos discursos por eles evocados sobre educação e cultura. Algo que, sem dúvida, enriqueceria as análises e que, assim, teria feito valer, através do escrutínio

daqueles que me ofereceram o material aqui analisado, outras perspectivas para além da minha própria, além da própria possibilidade de contestação de meus pontos de vista.

Apesar de tal limitação, devo dizer, contudo, que, na perspectiva adotada para a compreensão da linguagem enquanto constitutiva do ambiente social, os discursos não são apenas discursos de “alguém” em particular. As críticas feitas não devem ser atribuídas a este ou àquele indivíduo, mas sim a uma determinada ordem discursiva e, portanto, às implicações de seus pressupostos teórico-epistemológicos, em termos do que eles poderiam representar para um estreitamento ou ampliação de suas possibilidades democráticas.

Nesta perspectiva, os sujeitos não deixam de ser autores de seus próprios atos ilocutórios, mas estes não pertencem somente a eles, ou não se originam unicamente deles. Até pela posição que ocupam – a de representantes de uma instituição de ensino superior –, eles não só falam, mas também fazem falar determinados discursos sobre o que conta ou deve contar como conhecimento em música. Em outros termos, os sujeitos se apropriam de um certo discurso acadêmico, falam através dele, mas, principalmente, acionam enunciados acerca do que significa conhecer algo e, no caso deste estudo, já que tratamos de discursos docentes, de como este conhecimento deve ser organizado, hierarquizado e avaliado.

Portanto, teria sido, sem dúvida, enriquecedor devolver minhas inferências aos sujeitos entrevistados, mas suas inferências, ainda que tecidas a partir de minhas considerações críticas, seriam ainda decorrentes da mesma ordem discursiva que estou discutindo ao longo de todo este trabalho. A possibilidade de diálogo, de todo modo, assim eu espero, poderá ocorrer a partir da leitura deste trabalho e de outros subseqüentes que se seguirão – em outros espaços acadêmicos de discussão, tais como seminários, encontros, simpósios etc, ou em outros textos que poderei elaborar a partir do que apresento aqui.

## ***Heterogeneidade e dispersão dos sujeitos***

Um outro aspecto que merece ser ressaltado refere-se à heterogeneidade discursiva e à noção de “dispersão dos sujeitos” (Fischer 2001). Ao contrário do que cheguei a imaginar, antes de proceder às entrevistas, não haveria um discurso dominante unificado, como um bloco fechado e homogêneo – ao qual poderia me contrapor ao traçar inequivocamente os contornos de um discurso que, assim eu suspeitava, seria marcadamente conservador e reacionário.

Os sujeitos, portanto, repartiam-se em diferentes formações discursivas cujos enunciados podiam até mesmo rivalizar e polemizar entre si. Assim, se para o discurso anti-etnocêntrico do etnomusicólogo (e mesmo do musicólogo mais “relativista” ou do educador musical mais “progressista”) a atual seleção posta em ação pelo exame vestibular para admissão em cursos superiores de música pode ser considerada culturalmente excludente e reificadora de etnocentrismo, para um discurso, ao que parece, ainda dominante por entre a área das práticas interpretativas (tradicionalmente mais conservadora e canônica), esta seleção, baseada numa definição estreita de conhecimento e de práticas musicais, é não somente justa, como é também desejável que ocorra assim. Tais posicionamentos conflitantes encontram-se bem representados, por exemplo, na maneira como Heitor, Callado e Cecília, de um lado, e Benedito, de outro, abordam o “caso Armandinho”.

Cada uma destas formações discursivas “dizem” um modo de conceber o conhecimento em música com implicações evidentes para o estabelecimento de currículos e dos processos de avaliação e seleção. No entanto, ainda que se perceba tal heterogeneidade discursiva, ainda que não possamos falar no discurso acadêmico em música como um bloco monolítico, culturalmente conservador e reacionário às demandas multiculturais, ainda assim não podemos deixar de apontar para o fato de que os exames

vestibulares ainda continuam sendo basicamente estruturados por critérios que se baseiam numa definição estreita de conhecimento musical. As considerações acerca dos “analfabetos musicais”, algo que se percebe não somente por entre alguns dos professores deste estudo, mas também a partir de outras instâncias discursivas – tal como em Gerling (1995; 1993) e naquele documento elaborado pelo Colegiado de Música da UFAC (2007) –, evidenciam uma tendência culturalmente conservadora.<sup>24</sup>

Os sujeitos, a depender do lugar que ocupam, assim também por conta de seus possíveis interlocutores (devido à expectativa que estes provocam), alternam discursos, mudam, ajustam-se, buscam atender a determinadas expectativas ou agir sobre elas. O conflito e a pluralidade de vozes se dá porque, como nos diz Fischer (2001), “há inúmeras vozes falando num mesmo discurso, seja porque o destinatário está ali presente, seja porque aquele discurso está referido a muitos outros” (p.207).

A dispersão dos sujeitos, aqui, se dá, pois, a partir dos discursos por vezes contrastantes dos docentes da área de música: das práticas interpretativas; da composição e análise; da licenciatura; da etnomusicologia; da musicologia etc. Uma dispersão que não se dá apenas entre os campos de saber, mas que também ocorre internamente em cada um destes campos discursivos. Além do quê, os sujeitos, por vezes, transitam por mais de um destes campos. Vide Cecília cujo discurso transita entre os campos discursivos de uma musicologia histórica mais conservadora e o campo da etnomusicologia de cunho mais relativista; ou o próprio Benedito que se assume “tripartido”. Do mesmo modo, Callado evoca discursos tanto da área de educação musical – evidente em sua preocupação para com a ampliação de oportunidades de preparação dos candidatos ao curso de canto –, quanto aquele mais típico das práticas interpretativas – definido em função de seu respeito

---

<sup>24</sup> Não posso deixar de mencionar que eu mesmo não me sentia um “analfabeto musical” quando tomava os cadernos elaborados pela professora Candinha para tocar as músicas que ela anotava ali. Ou quando decodificava as cifras da revista *Vigu* para tocar e, de certo modo, aprender novas canções.



para com o cânone musical europeu e com os critérios que devem pautar a seleção dos indivíduos que buscam ingressar num curso superior de música.

No entanto, creio que a presente investigação aponte para regularidades que demarcam certos contornos de pensamento social e cultural, ainda que sob uma aparente diversidade irreduzível. Até porque há uma estrutura maior que se mantém, de algum modo estável, a qual se dá por intermédio de ações e pensamentos que têm que convergir para sua manutenção. Em outros termos, há aspectos discursivos dominantes, ainda que na superfície tudo pareça um tanto disforme.

Neste sentido, uma parte significativa dos enunciados que se depreendem dos discursos de alguns dos sujeitos deste estudo são ainda muito típicos de uma mentalidade cultural conservadora de cariz modernista que, legitimada pela via dos dispositivos institucionais-acadêmicos, ainda parece assumir proeminência por entre o discurso acadêmico em música.

Parte importante do que se toma, aqui, como discurso acadêmico em música aponta, pois, para uma política cultural de efeitos conservadores, evidentes na maneira de hierarquizar campos de saber; na seleção dos saberes, habilidades e valores que servirão para o estabelecimento de critérios de admissão de candidatos a vagas num curso superior de música; na defesa de padrões de excelência e do mérito, definidos em termos estritos e relativos à chamada “alta cultura” ocidental; na aceitação da primazia do conhecimento de “status superior”; mas, principalmente, na maneira de afirmar o que conta como conhecimento legítimo em música.

Ao lado de tais aspectos, encontramos na atribuição do caráter derrisório da cultura popular e, portanto, na observância de suas limitações pedagógicas, um formalismo teórico, a-histórico e positivista que, articulado à noção de autonomia estética das obras de

arte, concorre para reforçar um discurso educacional cujos efeitos conservadores culminam em currículos marcadamente eurocêntricos e reificadores da chamada “alta cultura”.

Assim, a partir de tais concepções conservadoras de conhecimento e de cultura, sustentamos divisões entre alta e “baixa” cultura que são de pouca utilidade para nos ajudar a pensar como, através da formação acadêmica, poderíamos dialogar inter-culturalmente e inter-criticamente com nossos alunos; ou seja, em como poderíamos nos deixar afetar por aquilo que eles já sabem, através de seus pontos de vista e de suas experiências, para que pudéssemos buscar desenvolver junto a eles formas de teorizar criticamente suas próprias práticas, mas também suas relações com o conhecimento institucionalizado – o que implica considerar nossas próprias práticas acadêmicas de modo inter-relacional e crítico.

### ***Questões para estudos futuros***

Em que medida o discurso acadêmico em música poderia tomar de maneira crítica as implicações subjetivantes de seu *status* e de seu poder de representação-legitimação – o que requereria uma explicitação e uma relativização das “verdades” de seu discurso –, mas também a própria relevância de considerar modos diferentes de recepção textual, a partir do reconhecimento de que os indivíduos são produzidos em meio a embates discursivos e a posições de sujeito conflitantes?

Apesar de reconhecermos, seguindo McLaren (2000), que o *status* reiterativo e já codificado do conhecimento legitimado pelo cânon acadêmico nos interpela de maneira poderosa e persuasiva, precisamos ir além da noção de que a recepção de tais textos e significados se dá sempre de maneira unívoca. Os sujeitos do conhecimento abordam textos e discursos com percepções codificadas a partir de suas experiências – num processo em que podem tanto conformar-se aos códigos dominantes, quanto, mediante outros códigos subculturais, vir a resistir àqueles.

Em outros termos, ao reconhecermos que somos produzidos em meio ao embate entre discursos e posições de sujeito conflitantes, poderíamos buscar interrogar criticamente tais discursos, com vistas a desenvolver um sentido de “agência crítica”, tal como defendida por McLaren (2000):

Agência, nesse caso, refere-se à habilidade dos indivíduos de analisar a subjetividade, de refletir sobre as posições de sujeito que eles estiveram assumindo e de escolher aquelas que forem menos opressivas para eles próprios, para os outros e para a sociedade como um todo (p.38).

Parte considerável do esforço aqui empreendido é referente, pois, à importância de se apontar possibilidades alternativas para lidar com textos e discursos pedagógicos em música. O esforço problematizador, com vistas à desnaturalização de certos pressupostos teórico-epistemológicos fundacionais, que fixam o significado do conhecimento em música, parece encontrar sua razão nas considerações de McLaren acerca desta agência crítica – algo que poderia ser estimulado, através dos esforços de análise e problematização de nossos discursos pedagógicos em música, e, por conseguinte, por um compromisso para com o questionamento radical de nossas próprias posições de sujeito e dos textos que legitimamos e fazemos circular.

Que implicações práticas – em termos curriculares, metodológicos e didáticos – teríamos ao proceder à crítica de nossa práxis disciplinar, tradicionalmente meritocrática e eurocêntrica para buscar incluir outros atores e atrizes sociais e, portanto outras experiências e vozes? Como seria possível um currículo e uma práxis pedagógica contra-disciplinar na área de música, a partir do questionamento radical das premissas teóricas e ideológicas que sustentam o cânone acadêmico-curricular em música?

Ou, em outros termos, o que implicaria, em termos curriculares e pedagógicos, buscarmos explicitar que tudo aquilo que um cânone pressupõe e divisa, em termos de valores, habilidades e saberes, se dá muitas vezes através da própria cumplicidade que o

cânone persuasivamente evoca, nos fazendo aceitar e naturalizar as condições sociais, históricas e culturais através dos quais ele se estabelece?

Que conseqüências teríamos ao conceber uma formação acadêmica em música que buscasse levar em conta que “todos os atores e atrizes educativos podem desenvolver a condição de sujeitos da aprendizagem e do currículo”? Ou o que significaria para a formação acadêmica em música assumir como premissa fundamental a construção dialógica de suas práticas e de seus currículos, com vistas a uma educação “radicalmente justa” (Macedo 2007, 67)?

O que tudo isto poderia representar em termos de renovação de nossa linguagem educacional, pedagógica e curricular? Que conseqüências teríamos, para a formação superior em música, pensar no potencial de transformação social advindo do que Macedo (2007) chama de *ágora polínia* – “um cenário democrático de debates e mobilização de competências coletivas entre diferentes, polinizados por suas múltiplas referências e pela vontade de instituir possibilidades para o bem comum social pela via da educação” (p.28)? (Obviamente que me vêm à mente os casos anteriormente discutidos neste trabalho: o do Babalorixá, o de Armandinho e o do travesti Rogéria, os quais poderiam ter vez nesta utópica *ágora polínia*.)

Devo dizer, no entanto, que há possibilidades. E estas podem vir – e têm vindo por vezes e de maneira significativa – do interior mesmo da instituição formadora. Acredito, ainda que modestamente, que este trabalho é uma amostra de que podemos questionar a própria formação acadêmica a partir de dentro dela mesma, reivindicando outros espaços e outras narrativas que possam ampliar nossos campos discursivos em música e educação musical. Quanto a estas possibilidades – e já que iniciei este trabalho rememorando minhas primeiras experiências e meus encontros com os saberes musicais “formais” – gostaria de evocar uma outra cena mais recente em minha memória.

Meu recital – atividade curricular prevista pelo programa de pós-graduação da EMUS-UFBA – foi realizado numa casa noturna, num café-teatro, no qual estávamos, eu e outros músicos, acompanhando um cantor e compositor popular. Ali estava eu, na condição de músico acompanhante (tocando baixo elétrico) e de diretor musical, realizando o meu “recital”. Ainda hoje me vem à mente a imagem dos professores que compunham a banca – os doutores em música Aldo Brizzi, Alda e Jamari Oliveira – sentados numa das mesas do café e escutando a ruidosa música que tocávamos.

No entanto, se há possibilidades, se podemos fazer valer os espaços já abertos e os caminhos já trilhados, se podemos aproveitar as brechas, as fissuras, através das quais alternativas aos modelos curriculares dominantes possam ser concretizadas, é preciso afirmar também a necessidade de se ir além dos espaços alternativos e reivindicar a legitimidade em termos curriculares e acadêmicos de outras narrativas, de outras vozes e experiências culturais.

Para tanto, precisamos discutir com profundidade a importância de uma formação musical atenta à diversidade cultural e à necessidade de se problematizar a diferença – a condição mesma para podermos lidar com tudo aquilo que é movente e múltiplo. Afinal, como nos diz Macedo (2007), o conforto curricular, que se busca naquilo que estaria já acabado, definitivo e estável, não mais atende aos desafios culturais contemporâneos, marcadamente híbridos e plurais.

## Referências bibliográficas

- Apple, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In Moreira, Antonio Flávio Barbosa e Silva, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.
- Brasil. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 23 de março de 2008.
- Brett, Philip e Wood, Elizabeth. “Música lésbica e guei”. *Revista Eletrônica de Musicologia*. (dezembro): 2002. Disponível em <[http://www.rem.ufpr.br/REMV7/Brett\\_Wood/Brett\\_e\\_Wood.html](http://www.rem.ufpr.br/REMV7/Brett_Wood/Brett_e_Wood.html)> Acesso em 08 de dezembro de 2008.
- Bujes, Maria Isabel Edelweiss. “Descaminhos”. In Costa, Mariza Vorraber (org.) *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A: 2002, p.11-34.
- Burbules, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In Garcia, Regina Leite e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p.159-88.
- Canen, Ana. “Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural”. *Educação & Sociedade*, n. 77 (2001):207-27.
- . Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.15-44.
- . Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In Lopes, A. C; Macedo, E. (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.174-195.
- Canen, Ana, e Antonio Flávio Barbosa Moreira (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- Canen, Ana, e Giseli Pereli de Moura Xavier. “Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente”. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação* 13, no. 48 (2005): 333-44.

- Colegiado de Música da Universidade Federal do Acre. Argumentação para a Manutenção e Ampliação da Prova Específica de Música referente ao ofício 7/2006, encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da UFAC. 2007.
- Cook, Nicholas. “Agora somos todos (etno)musicólogos”. *ICTUS*, n.7, (2006):7-32.
- Costa, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Christensen, Thomas. “A teoria musical e suas histórias”. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, no. 16/17, (2000), p.11-47.
- Diaz, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.14-29.
- Dussel, Inês. O que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.65-88.
- Fischer, Rosa Maria Bueno. “Foucault e a análise do discurso em educação”. *Cadernos de pesquisa*. n.114, (2001):197-223.
- Forquin, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Foucault, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- . *A Ordem do discurso*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- Geertz, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- . *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Gerling, Cristina Caparelli. “Aplicação de um programa de leitura musical em alunos de graduação em música”. *Boletim do NEA – Núcleo de Estudos Avançados, Educação Musical, do Curso de Pós Graduação em Música da UFRGS*, (1995):50-57.
- . “Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: Implantação de um Programa Integrado”. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 8, (1993):34-40.

- Giroux, Henry. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- . *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- . *Os professores com intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- . Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p 85-103.
- . O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.41-69.
- Giroux, Henry e Simon, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In Moreira, Antonio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002, p.93-124.
- Hall, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- . “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo”. *Educação e Realidade*, v.22, n.2 (1997):15-46.
- Lopes, Alice Casemiro, e Macedo, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates Contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- . O pensamento curricular no Brasil. In Lopes, Alice Casemiro e Macedo, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005, p.13-54.
- Louro, Guacira Lopes. “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, no. 2 (2008):17-23.
- Luedy, Eduardo. “Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação”. *Revista da ABEM*, no. 15 (2006):101-07.
- Macedo, Donald. “Alfabetização, linguagem e ideologia”. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 73, (2000):84-99.
- Macedo, Roberto Sidnei. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.
- . *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- Marques, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 1999.



- McLaren, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- . *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- . Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In Tomaz Tadeu da Silva (org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-39.
- Moreira, Antonio Flávio e Tomaz Tadeu da Silva (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- Moreira, Antonio Flávio Barbosa, José Augusto Pacheco, e Regina Leita Garcia (orgs). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- Moreira, Antonio Flávio Barbosa e Macedo, Elizabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p.117-46.
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In Marisa Vorraber Costa (org.) *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.11-36.
- . “Currículo, diferença cultural e diálogo”. *Educação & Sociedade*, n. 79 (2002): 15-38.
- . O currículo como política cultural e a formação docente. In Silva, Tomaz Tadeu e Moreira, Antonio Flávio (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995, p.7-20.
- Munanga, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves; Silvério, Valter Roberto (orgs). *Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003, p.115-128.
- Neves, Rafael Cezar da Silva. *Reconhecimento, multiculturalismo e direitos: contribuições do debate feminista a uma teoria crítica da sociedade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. 2005.
- Ortner, Sheryl B. “Subjetividade e crítica social”. *Horizontes Antropológicos*, jul/dez (2007):375-405.
- Palombini, Carlos. “ ‘Música Lésbica e Guei’, de Philip Brett e Elizabeth Wood: notas de tradução”. *Per Musi: Revista de Performance Musical*, v 8, (2003):157-164.
- Risério, Antonio. “Uma entrevista um”. Entrevista concedida a João Barile e republicada no Terra Magazine. Disponível em <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI2696371-EI6608,00-Uma+entrevista+um.html> Acesso em 28/11/2008.

- Sarmiento, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In Zago, Nadir, Carvalho, Marília Pinto e Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.
- Shusterman, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- Simon, Roger L. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.61-84.
- Silva Filho, Roberto Leal Lobo, Montejunas, Paulo Roberto, Hipólito, Oscar e Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo. “A evasão no ensino superior brasileiro”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, (2007): 641-659.
- Silveira, Rosa Maria Hessel. “A entrevista na pesquisa em educação”. In Costa, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos II*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.
- Silva, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- . *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- (org). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- . *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- (org). *Sociologia crítica da educação e pedagogia crítica em tempos pós modernos*. In *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Silva, Tomaz Tadeu, e Antonio Flávio Moreira (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Silveira, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In *Caminhos Investigativos II*, Marisa Vorraber Costa (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-42.
- Skliar, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Travassos, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n.12, (2005): 11-20.
- . *Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo*. *Anais da ABEM*. Uberlândia: ABEM, (2001): 75-84.

- . Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos - Música e Sociedade*, no. 11 (1999): 119-144.
- Varela, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In Silva Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994: 87-96.
- Veiga-Neto, Alfredo. “Cultura, culturas e educação”. *Revista Brasileira de Educação*, no. 23 (2003): 163-186.
- . Currículo e exclusão social. In Canen, Ana e Moreira, Antonio Flávio Barbosa (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 229-40.
- . “De geometrias, currículo e diferenças”. *Educação & Sociedade*, no. 79 (2002): 163-86.
- . *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- . Olhares... In Costa, Marisa Vorraber (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.
- Weeks, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In Louro, Guacira Lopes (org). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 37-82.
- Willinsky, John. O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In Moreira, Antonio Flávio Barbosa; Pacheco, José Augusto e Garcia, Regina Leite (orgs). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 9-34.
- Zago, Nadir, Carvalho, Marília Pinto e Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **Anexos: as entrevistas**

**Heitor, em 23/04/08**

Nossa entrevista teve início com uma primeira conversa introdutória, motivada pela curiosidade de meu entrevistado acerca do termo de compromisso que eu então lhe apresentava – no qual me comprometia a assegurar o anonimato dos depoimentos coletados:

**Heitor:** ... mas você vai manter as declarações anônimas? Porque você... não sei... você vai ter que identificar...

**L.:** eu posso atribuir pseudônimos...

**Heitor:** porque você colocou aqui [no termo de autorização] “manter o anonimato das falas transcritas”, então, na tese, você vai...

**L.:** [...] talvez os professores se sintam mais à vontade em não ser identificados.

**Heitor:** tá, tá bom... quer que eu assine?

**L.:** bem, eu fiz um roteiro de questões [que] não está fechado ainda. O bom de entrevista piloto é que a gente pode ir experimentando... Eu pretendo voltar, se a gente sentir que vale a pena retomar algumas questões. Acho que será importante, também, eu mostrar a vocês as transcrições, com os meus pontos de vista sobre as falas de vocês...

**Heitor:** certo...

**L.:** ... ter uma segunda rodada de conversas, acho que será interessante.<sup>25</sup>

Sobre o trabalho, acho que você já tem mais ou menos uma idéia, né? Ele partiu muito daquelas conversas que a gente teve na lista de Veiga. Naquele momento, eu percebi como, de uma maneira geral, a gente se envolvia nos debates, o que para mim sinalizava a importância que a gente atribuía àquilo que nós defendíamos como legítimo para ensino de música. Já começando dessa perspectiva, eu queria saber como você via aqueles debates.

**Heitor:** Eu já não me lembro muito exatamente...

**L.:** foram em 2004...

**Heitor:** 2004, por aí, né?... aquela lista, inicialmente, era uma lista para se discutir outras coisas, e ela acabou entrando em outras questões. Eu vagamente me lembro do que tenha dito ou deixado de dizer, mas eu sei que houve várias circunstâncias em que nós, particularmente nós dois, divergimos

---

<sup>25</sup> Algo que, infelizmente, por contingências diversas, acabou por não se concretizar.

bastante acerca de vários assuntos. Pelo que eu me lembro, [era] basicamente na concepção do que seria adequado ou não para o ensino de música em vários níveis, né? Você falava de [Paulo] Freire e eu dizia que Freire não tinha nada a ver com ensino superior... enfim...

**L.:** a gente estava discutindo, basicamente, a legitimidade de se considerar ou não música popular como assunto acadêmico.

**Heitor:** eu acho que grande parte daquela discussão foi mais em função de que nós não tínhamos definido, em princípio, o que seria uma música popular e o que seria uma música não-popular, enfim. Acho que até nós discutimos sobre isso, sem chegar a um denominador comum. E acho que esquecemos, em grande parte, que uma grande parcela do que a gente chama de ensino formal de música, não é dada por meios tradicionais, mas ela é, em grande parte, oral também. E transmissão oral de música é uma coisa difícil de discutir, particularmente no caso de música popular, onde grande parte do ensinamento dessa música é feito oralmente.

Eu comecei tocando música popular e não estudei, em nenhuma escola, música popular. Eu aprendi música popular tocando. E eu lembro que você argumentava que há certo tipo de música popular... inclusive, eu me lembro de ter dito que quem quisesse tocar música popular bastava comprar as revistinhas e ver os acordes, e você levantava a questão de que havia músicas que não eram acompanhadas por acordes, eram baseadas em percussão e outros meios, e que havia outras leituras e tal... Mas, de novo, o ensino, a transmissão dessa música se dá em grande parte por contato. Eu acho difícil incluir essa música no ensino – e aí eu estou falando no ensino de música em nível superior – por duas razões básicas. A primeira, é que você retira ela do contexto em que é feita, para ensinar um conteúdo que ela, em geral, não se preocupa com. Particularmente, o quê, no caso de música... se a gente considerar o universo possível de contextos tonais, ela utiliza uma parcela muito pequena desse conteúdo. Portanto, há várias coisas que eu não posso ensinar com ela. Mas, por exemplo, eu vejo que agora Burgos [professor da Escola de Música da UFBA e doutorando em Composição Musical], a tese de doutorado dele é [sobre] ensino de formas musicais e de exercícios de harmonia baseados em músicas populares, que vão desde Tom Jobim até forró e não sei o que mais. E, principalmente neste contexto em que a Escola está discutindo esse curso de música popular, parece que fica claro que essa música pode sim ser inserida no contexto acadêmico. Por exemplo, Burgos pretende ensinar forma rondó usando chorinho. Sem problema, é perfeitamente viável, não precisa se criar um curso de música popular para ensinar chorinho. Porque, pelo menos até onde eu entendo, no ensino superior de música, você tem que dar uma formação mais abrangente possível e com o máximo grau de profundidade, para que, depois, no dia-a-dia de seu trabalho profissional, você seja capaz de, por seus próprios meios, com aquele conteúdo que você adquiriu, seja capaz de trabalhar em qualquer coisa. Eu acho que é isso, mais ou menos.

**L.:** eu tinha até colocado aqui como um dos tópicos [do roteiro de entrevista], a criação do curso de música popular.

**Heitor:** então a gente fala mais depois.

**L.:** certo...

**Heitor:** é que sua pergunta inicial me levou a divagar sobre coisas...

**L.:** está ótimo...

**Heitor:** respondendo especificamente sobre a primeira pergunta, eu não me lembro muito bem qual era o envolvimento daquela época e tal, mas eu sei que pelo menos a gente se preocupava e tentava discutir, até certo ponto, baseado em argumentos... razoáveis, né?, e depois a coisa meio que partia para outras considerações, mas... enfim...

**L.:** houve muita tensão, mas, em retrospecto, a coisa mais importante para mim, era como a gente levava à sério tudo aquilo, como aquilo era importante.

**Heitor:** com certeza.

**L.:** pena que a lista esteja atualmente quase que desativada, né?, ninguém tem participado... acho que isso decorre da dinâmica da coisa mesma, outras listas vão sendo criadas, outros grupos vão se criando.

Bem, mas o meu interesse, a partir daquela discussão, era justamente estar questionando o cânon, ou seja, o que seria o cânon, no ensino de música. Talvez seja este o consenso: o cânon é o repertório que se formalizou, que se estabilizou dentro de uma periodização daquilo que a gente tem como a música da Europa Ocidental. Isso constituiria o cânon. E o meu questionamento aqui diz respeito a isto, a como se estabelece este cânon, e por que este cânon não poderia ser ampliado para abranger outras práticas. De certa maneira você já falou disso ao mencionar o trabalho de Burgos...

**Heitor:** mas eu queria comentar outras coisas sobre isso também. Eu acho que esse cânon não é fixo, ele é variável. Por exemplo, se você pegar a escola de música na década de 1960, 1970, o cânon era outro. Um aluno não poderia jamais fazer um exercício usando jazz, por exemplo, como eu aceitei em trabalhos de LEM; ou jamais alguém aceitaria um reggae, como Saulo fez, em forma sonata, ou qualquer coisa dessas. Aliás, qualquer coisa tonal seria totalmente fora de questão para aqueles professores daquela época. Isso já mudou bastante. Acho que a entrada de Flávio, que tem conexões com música popular... Burgos... Eu próprio, embora eu faça questão de não trabalhar com música popular nas disciplinas que eu ministro, por razões pessoais, mas eu não sou contra. Eu não uso porque não vejo razão pra isso. Mas não acho que é proibido, muito pelo contrário. Se não, não estaria aceitando o trabalho de Burgos, por exemplo. Então, esse cânon tem se modificado. Eu acho que o trabalho de Ângela, Sônia e Veiga mesmo, com esse negócio da etnomusicologia, fazendo

com que a gente reconheça que existem outras músicas, outros mundos, outras culturas... Embora eu não possa dizer que isso faça parte do ensino de música, aqui na Escola, mas pelo menos já se tem uma noção de que há outras músicas. Acho que a própria mudança na disciplina Folclore, por exemplo, acho que hoje a gente tem acesso a um universo musical bastante diferente do que eu tive lá no Rio Grande do Sul – onde o folclore era aquela coisa, os gaiteiros lá do Rio Grande do Sul tocando xote, [incompreensível] e não sei o que. Pelo menos me parece que aqui se compreende que existem músicas além do que é comumente entendido como Folclore, ou o folclore de cada país... sei lá. Essa não é minha área, não vou entrar muito por aí. Mas acho que isso tem mudado um pouco.

**L.:** é interessante estar ouvindo isso, porque eu estou um pouco afastado da Escola também, né? Eu estou me baseando muito na minha experiência de aluno, da época em que eu era da graduação, inclusive. E me parece muito nítido que a gente não pode ter um único discurso [falo do discurso acadêmico, meu objeto de estudo]. A gente tem dois departamentos que muitas vezes não se comunicam...

**Heitor:** na maioria das vezes, não se comunicam...

**L.:** e dentro de cada departamento, temos pessoas que pensam de maneiras diferentes. Eu imagino que essa conversa com professores de instrumento talvez fosse muito diferente.

**Heitor:** acho que a própria entrada de Roninho já mudou bastante coisas, né? Tanto que ele é um das pessoas que está à frente dessa nova proposta de curso de música. Ele é responsável também por uma certa mudança até no comportamento de Heinz e Lucas, que são os dois responsáveis, academicamente pelo processo [de elaboração do curso de música popular]...

**L.:** já que a gente está falando deste curso [de música popular], como é que você vê esta proposta? Por que é que você é contra?

**Heitor:** por duas questões básicas. A primeira é que ela foi atrelada à idéia do REUNI e à da Universidade Nova. Esse assunto foi votado na Congregação com o argumento de que a aceitação do REUNI não implicava que o modelo seria o da Universidade Nova. Só que, quando a proposta foi feita, ela foi feita nos moldes da Universidade Nova. E as razões pelas quais eu sou contra a ambos desses projetos – tanto o REUNI quanto a Universidade Nova – é, em primeiro lugar: não é aceitável que se compre a participação de instituições no projeto, com a promessa de que as universidades que se adequarem ao REUNI receberão recursos e as universidades que não se aliarem, não receberão recursos – isso não existe! Isso não é possível! Isso é flagrantemente comprar a adesão a um projeto que deve mexer com a educação brasileira. Isso é o fim da picada. Mas, tudo bem... O segundo ponto prejudicial, me parece, é que o REUNI parte do princípio de que é preciso aumentar o número de vagas porque há um contingente gigantesco de gente sendo formada no ensino médio e que este contingente deve ter acesso ao ensino superior. Fazendo

como? Aumentando o número de vagas. Ora, numa universidade que tem 40% de evasão, aumentar o número de vagas significa o quê, Luedy? Aumentar a evasão! Porque as pessoas não se mantêm dentro da universidade, não é por falta de vagas: são condições sociais, econômicas que não permitem que elas se mantenham na universidade. Bom, do REUNI eu não vou nem falar porque me parece um projeto estúpido, do início ao fim. Quer dizer, tentar incluir, como nível superior, o ensino técnico, que é – até onde eu o entendo – um ensino de nível médio... pelo menos, eu sou de uma época em que o ensino de segundo grau era um ensino técnico, em grande parte. Não aceito esse tipo de ensino como parte do ensino superior, porque isso é atribuição do ensino médio... enfim... Mas eu não vou me estender muito sobre esse assunto, porque está um pouco fora.

Mas esta é a primeira razão porque eu sou contra a criação desse curso de música popular; A segunda é, como eu já comentei algumas coisas, mas vou tentar aprofundar um pouco mais, é...Sabe a reunião que teve aí, na Escola, para discutir esse curso, eu perguntei para Roninho, Joatan, Pedro Augusto... tinham lá, sei lá, dezenas de músicos de música popular e a minha pergunta foi: em que escola vocês estudaram, de música popular? Nenhuma! Em que escola eles estudaram? Nessa daqui!. Aí alguém argumentou, “mas tinha a AMA”, e eu disse, hoje em dia também tem a Âmbar. Mas aí eles disseram, “ah, mas lá é caro, tem que pagar”. Sim, a AMA era de graça, por acaso? Quer dizer... enfim...

Eu acho que tem um grande perigo de estudar música popular que é o que acontece com a Berkeley, por exemplo. A pressuposição de que há, por exemplo, nos Estados Unidos cursos superiores de música popular não é verdadeira. Não existem cursos superiores de música popular. Existem cursos de jazz – que são, enquanto cursos de nível superior, principalmente, não para americanos, eles são feitos para brasileiros, africanos, franceses, que querem estudar jazz. Eles são cursos meramente econômicos. O que é que acontece em Berkeley? Se você observar Sérgio Souto, por exemplo. Sérgio Souto era um cara que tinha uma obra fantástica antes de ir para a Berkeley. Depois que ele foi para a Berkeley ele começou a fazer jazz! Entendeu? Por que, o que é que eles ensinam na Berkeley? Os padrões. Então, já vem a pauta pronta com os *standarts* de jazz, que é, sei lá, uma flauta, um sax, um piano, uma bateria e um baixo, já vem em compasso quaternário, e você sai escrevendo em cima daqueles modelos. Então, ensino formal de música popular, eu acho que é contrário ao princípio mais elementar dessa música – que é a... sei lá... a espontaneidade de expressar, de fazer coisas que, em grande parte, não são apenas musicais, que, como você mesmo discutia, são literárias... enfim...

Eu tenho muito medo que um ensino de música popular seja isso: pasteurização de modelos e formas e aí, vamos ensinar essa gente a fazer bossa nova assim: pega um acorde com sétima maior, entendeu? Vamos ensinar modelos. Que música popular a gente vai ensinar? Chorinho, bossa, o arrocha, afoxé, pagode? Pra quê? Se eu ensinar alguém a fazer I-ii-IV-V-I, ou I-ii-V-I, ele pode tocar qualquer uma dessas músicas! Vírgula: quer dizer, eu tô ... quer dizer, eu não preciso criar um



curso novo. Inclusive eles discutiam, “que harmonia a gente vai ensinar pra música popular?”, “a gente vai pegar umas coisas de LEM”. Então, não precisa criar um curso novo!” Bota a música popular na aula de LEM e pronto, como Burgos vai fazer e resolve o problema.

A terceira razão pela qual eu sou contra essa proposta é... ah, agora me fugiu, mas tinha a ver com isso. Ah, sim, a proposta. Quando se discutiu na Congregação, a adesão... é inacreditável... a adesão ao REUNI, não se tinha comentado que iria ser um curso de música popular. Pressupunha-se que iria ser implementado aquele currículo de 1994, que até hoje não saiu do papel. Se você lembra, da época de Alda, ainda, aquele currículo ficou sendo discutido – e, pra mim, ele já tá morto antes de nascer, porque ele já tá defasado também. Então, se pressupunha que o que ia ser colocado, para a Escola de Música aderir ao REUNI, era a reformulação dos currículos que estavam pendentes aí desde 1994. O que é que acontece? A proposta que a Escola de Música apresenta para a adesão ao REUNI é um curso de música popular. Desculpe, eu acho que está... veja bem, eu não sou contra o curso de música popular. Apesar dessas coisas que eu coloquei, se for um desejo da maioria dos professores, da maioria dos alunos, enfim... não tem problema nenhum. Acho que se pode criar, inclusive, um departamento de música popular, com professores que possam ensinar nesse curso de maneira minimamente decente – embora eu também não saiba definir o que seja este “decente”, porque a gente podia chamar o João do Pife para dar aula de pife, por que não? Agora, ele saberia conduzir uma turma, em nível de ensino superior? Eu não sei, acho difícil. Acho que a nossa compreensão do que seria ensino superior também não é muito clara.

**L.:** fazendo um parênteses, eu também não tenho muita certeza se a saída é criar um curso de música popular. Nesse ponto eu concordo contigo. Acho que a gente poderia estar abordando assuntos “populares” no modelo já existente. Pelo contrário, eu acho que a gente perde a oportunidade de estar questionando o modelo existente quando a gente já decreta, de antemão, que este modelo está ultrapassado, então vamos criar um novo modelo.

No seminário que houve, no qual se apresentou a proposta, uma das coisas positivas que eu imaginava que poderia ocorrer, era que a gente poderia estar discutindo a Escola. Só que o que eu percebia, muitas vezes, era que a gente não pode mais estar discutindo isso porque a gente precisa de um novo modelo. E isso eu achava que era algo pouco interessante, em dois sentidos. Primeiramente, porque os professores não estavam lá, quer dizer, havia poucos professores. Mesmo os que apoiavam eram poucos. E, num outro sentido, é que, em decorrência disso, a gente perdia a oportunidade de estar discutindo o currículo da Escola de Música.

Bem, eu listei alguns tópicos... eu sei que não é propriamente de sua área, porque você não trabalha com formação de professores, mas muitos de nossos alunos vão terminar no magistério, de uma forma ou de outra. Aí, eu listei aqui a Lei 10.639, que fazia uma emenda à LDB, alterava a LDB. E agora a gente tem uma nova Lei que altera aquela outra, que é a Lei 11.645, que é de 2008, e que

ela trata da obrigatoriedade do estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena. Ou seja, os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, terão que incluir em seus currículos o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena. Como é que você vê as implicações desta Lei para a formação acadêmica superior?

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

[houve uma interrupção de nossa conversa, devido à necessidade de se atender a um aluno do programa de pós-graduação]

**L.:** sim, eu havia falado da Lei e você estava falando da história da humanidade...

**Heitor:** essa é uma situação tão complexa que eu fico até receoso de ser... [longa pausa] Em grande parte, essas culturas estão presentes na nossa cultura, né? Elas são, aqui, pelo menos na Bahia, a própria cultura. Eu nunca me esqueço de quando eu saí do Rio Grande do Sul e desembarquei na Bahia, a primeira sensação que eu tive, a primeira coisa que me veio à mente, foi a seguinte constatação: “pôxa, agora eu tô no Brasil”. Porque tudo o que a gente ouve falar “como Brasil”, não é o que eu vivia lá, entendeu? O que a gente ouve falar do Brasil, que é samba, baiana do acarajé, lagoa do abaeté... sei lá, qualquer coisa que você disser que é Brasil, não existe no Rio Grande do Sul. O Rio Grande do Sul não é o Brasil. Então, pra mim, eu acho estranho a obrigatoriedade desse estudo, porque pra mim parecia que ele era a própria vida das pessoas. Não dá pra imaginar alguma coisa na cultura baiana que não seja indígena ou africana, em grande parte. Aliás, na maior parte, inclusive. Eu acho que se sabe, aqui na Bahia, muito menos sobre Shakespeare do que sobre... sei lá... diga qualquer uma coisa aí, entendeu? Se você pegar um aluno que entra na universidade hoje, ele certamente, em 99% dos casos, não tem a menor idéia do que é a Divina Comédia, por exemplo. Certamente ele não leu, talvez ele tenha ouvido falar, mas que ele leu, não leu. Então, assim, essa cultura européia, ou a “Grande Cultura” do Velho Mundo, eu não vejo ela aqui. [Vejo] em muito pequena escala. Que cultura eu vejo aqui? Vejo a cultura africana e, em menor parte, indígena – inclusive coisas que a gente acha que é africana, mas é indígena... Acho ótimo que eles ensinem isso, pode ser que comecem a enxergar algumas coisas. Não posso tecer muitos comentários sobre isso, porque envolve centenas de preconceitos e de coisas que eu acho que a gente não poderia falar levianamente assim. Porque isso envolve, inclusive, essa idéia de cotas, não é?

**L.:** mas veja, os dados que a gente tem de estudos feitos com relação aos livros didáticos da educação básica, por exemplo, a gente sabe hoje que mais de 80% são feitos no sudeste. A gente ter a Lei, ter a obrigatoriedade dessa lei, reflete uma necessidade e reflete uma luta de grupos que se mobilizaram para reivindicar a presença dessa cultura nos currículos escolares. Fazendo um paralelo com a graduação em música, o que é que a gente vê... o que você viu, por exemplo, em seu

curso de graduação, em termos de História da Música, ou o que nós vemos aqui que abranja esses assuntos?

**Heitor:** pensando no curso que eu fiz, lá no Rio Grande do Sul... no curso, em si, eu não posso dizer que tenha visto qualquer coisa dessas, mas eu, particularmente, sempre tive interesse. Em casa sempre tive gravações de música japonesa, africana, chinesa... [pausa para mudar o lado da fita]

**L.:** a gente estava falando, antes, do currículo, né? E, por exemplo, de um programa de ensino de História da Música, que seria eminentemente eurocêntrico, centrado na herança européia. E você estava falando que em casa você tinha acesso a outras culturas. E, logo depois, você havia falado algo acerca de Pixinguinha e Bach. E você disse também algo que me chamou a atenção: que a alta cultura ocidental, o cânon, ele é de uma tal magnitude que você talvez não veja essa mesma magnitude, em termos daquilo que esse cânone produziu, em outras culturas. Até porque esse cânon é fruto de uma longa tradição... você podia retomar isso?

**Heitor:** sim, sim... O fato de que a história que a gente ensina na graduação é esta história, de grande parte da Europa, em alguma medida é resultado de que essa cultura se debruçou sobre si própria e gerou uma quantidade considerável de estudos sobre ela própria. Coisa que talvez em outras [culturas] não tenha acontecido, e eu não estou dizendo que elas deveriam ter acontecido no molde que elas aconteceram na cultura européia. É claro que essas outras culturas têm seus próprios materiais, não é?, que em algumas culturas, particularmente na indígena e na africana, são em grande medida, orais. Eu dizia também que para que essas culturas fossem inseridas no ensino de música, na graduação, seria necessário que houvesse uma ampliação do tempo de estudo, porque só com o que já tem, que não tem isso, se precisa de um curso de seis anos (que estão querendo reduzir para três) [referia-se ao curso de Composição]. E a outra coisa que eu falei, era sobre as minorias...

**L.:** você falou que pode compreender Pixinguinha a partir de Bach, mas não o contrário, não seria possível compreender Bach apenas a partir de Pixinguinha.

**Heitor:** Isso, isso... Este é um argumento que a gente já tinha discutido, inclusive, na lista. Pra mim parece óbvio, e eu não estou falando de qualidade, estou falando apenas de complexidade de pensamento. [Algo] que eu encontro numa fuga de Bach, por exemplo, é de tal ordem que eu não poderia esperar encontrar isso num compositor como Pixinguinha. E eu não estou dizendo que ele não fosse capaz. Em grande parte, eu acho que o interesse dele era diferente, eram interesses diferentes. Mas comparando... não é comparando... confrontando, talvez, friamente, o resultado que esses dois compositores, que eu citei ao acaso, são capazes de formular, por razões diferentes, é muito diferente. Acho que foi isso o que eu quis dizer.

Depois a gente tava falando da questão das minorias, né, de que eu não gosto de coisas que são colocadas como minorias e que, em grande medida, não são minorias. Se você me falar que, aqui na Bahia, os negros são minoria, eu vou dizer que você tá maluco, porque eles não são, eles são maioria, a grande maioria.

**L.:** sim, numericamente falando, mas em termos de acesso a condições de vida, à qualidade de vida, eles são minoria.

**Heitor:** sim, sim...

**L.:** mas, no tocante a isso, eu queria aproveitar e te perguntar sobre as cotas e as ações afirmativas. Que implicações haveria para o ensino e a formação superior as demandas que o sistema de cotas criaria? Por exemplo, nós recebermos aqui alunos indígenas, ou quilombolas, como é que a gente prepararia nossos alunos para lidar com conteúdos relativos à cultura, vamos usar essa palavra, dos grupos minoritários?

**Heitor:** como eu já tinha comentado antes, um dos grandes problemas da UFBA é a evasão. Por que é que essa evasão acontece? É porque a gente não consegue fixar... Eles querem argumentar que é porque os cursos são desinteressantes, porque as pessoas não estavam preparadas, elas não sabiam o que iam estudar, não sabiam qual era a sua vocação... Pra mim, a principal razão dessa evasão são fatores econômicos, sócio-econômicos. Não há como negar que essas minorias sofrem grandes dificuldades de acesso à cultura, ou à educação, ou seja lá o que for, à sobrevivência, inclusive. Se eu permito que uma pessoa que tenha uma certa competência, não importa qual, mas vamos supor, um certo grau de competência, e eu não deixo essa pessoa entrar no ensino superior porque eu preciso resgatar uma dívida histórica, e eu permito que uma pessoa que não tem competência entre na frente daquela outra pessoa, eu acho que eu estou cometendo uma injustiça. Por duas razões. A primeira é que essa pessoa, que não tinha condições, quando ela entrar, é que ela não vai ter condições de acompanhar. Simplesmente, ela não vai ter como comprar um piano para estudar piano em casa. Ela precisa estudar piano?, não, ela pode estudar flauta. Bom, ela talvez consiga comprar uma flauta, toda desafinada, enquanto o filho de alguém de classe média está estudando numa flauta yamaha, toda afinadinha, com manutenção mensal, esse outro menino vai estar estudando numa flauta amassada e, provavelmente, ele não vai conseguir um desempenho que permita que ele possa competir com o outro. Ninguém mais do que eu odeia competição, mas a sociedade em que a gente vive é, em grande parte, assim.

Eu me lembro que uma outra discussão que a gente teve, naquela época, era a questão de acesso ao ensino superior, né?, e eu te dizia que eu havia sido reprovado em sete vestibulares para engenharia química, inclusive porque vários negros, melhor preparados do que eu, entraram antes de mim. E não há razão para que eles não entrassem. Me parece que a única justificativa para que alguém seja aceito em detrimento de outro é a competência. Não há outra. Eu não posso dizer: agora, vamos

deixar os japoneses, que são mais competentes, então, os japoneses vão entrar antes... isso reforça ainda mais os preconceitos e as diferenças, não é? Inclusive já entram mal-vistos, “ah, fulano foi por cota”. Isso reforça ainda mais a diferença. Eu acho que isso deveria ser tratado de outra maneira. E aí as políticas, tanto de educação quanto sociais, neste país, são cruéis neste aspecto. O que você tem que dar são condições para que essas pessoas possam competir com as outras, em grau de igualdade. Que dizer, tem que fazer com é que essa população tenha acesso aos mesmos recursos que os outros têm. Não é uma questão de a gente abrir cotas específicas para certos grupos, porque isso não vai resolver. Para mim, isso parece óbvio. É triste? É, é muito triste. Mas, não sei, é uma questão, em última análise, de competição. O melhor preparado vence... nem sempre, né?, tem gente que falsifica...

**L.:** há um debate muito intenso travado entre teóricos, acadêmicos da área das ciências sociais, no qual há desde aqueles que postulam a necessidade das cotas raciais, a aqueles que acreditam que essas cotas vão estimular o ressentimento. Mas a questão pra mim, fundamental aí, seja cota racial, seja cota social, é como lidar como um novo perfil de aluno. Me preocupa, por exemplo, quando você fala que o aluno de classe média vai poder estudar aqui, e que ele não vai ter problemas. Ao passo que o aluno cotista, ele vai ter dificuldades. E aí eu me pergunto se a dificuldade seria somente de ordem econômica. Digamos que a instituição conseguisse, além de garantir o acesso ao curso superior, garantisse também a permanência desse aluno. Ou seja, o projeto das cotas, ele vem acompanhado também, na maioria das universidades, de uma discussão de como garantir a permanência do aluno. Então, eu fico me perguntando, se a gente resolver essa questão da permanência... Pegando o seu exemplo, o aluno de flauta, ele teria uma flauta de qualidade, ele teria uma bolsa, ele poderia permanecer na residência universitária, com direito a alimentação, enfim... Eu me pergunto se isso seria suficiente para garantir a permanência de um aluno que vem de uma experiência cultural diversa. Ou seja, além disso, a questão pra mim é se a gente não deveria estar discutindo também o cânon.

**Heitor:** ah, com certeza. Eu acho que há várias constatações que precisam ser consideradas. A primeira é, existe uma cultura dominante? Se esta cultura é dominante, por que é que as culturas dominadas, se é que a gente pode chamar assim... isto está ficando tão ridículo, mas enfim... como dar acesso a pessoas que foram educadas em uma cultura a competir com pessoas que foram educadas numa outra cultura? Eu não sei, espero que vocês consigam, eu não tenho a menor idéia.

E a permanência, não é? Como conseguir não só o acesso, mas a permanência. Em se tratando apenas de nível superior, eu não acho possível. Em primeiro lugar, porque este é [decorrente de] um processo todo. A educação superior é a culminância de um processo. Se este menino não vem, lá de baixo, tendo acesso a coisas que outros tenham muito acesso facilmente, dificilmente, no ensino superior, ele vai conseguir... Eu não sei, não posso afirmar isso, mas me parece pouco lógico...

E aí, a questão da educação baseada nas coisas que o aluno tem contato cotidiano, quando essa pessoa sai desse meio ambiente, ela tá frita. Porque todo o referencial que ela tem não está presente nesta cultura nova, está em uma que ele abandonou, e eu tô me referindo aqui ao caso de quem sai do interior e vem pra cidade para fazer ensino superior... Bom, eu pelo menos, passei por isso...

**L.:** deixa eu colocar dois casos, então, que me parecem muito emblemáticos dessa minha preocupação – a de saber como é que vocês, aqui no curso superior, lidam com os saberes prévios de nossos alunos. Um desses casos talvez seja um mito – eu não sei se é verdade, eu nunca verifiquei isso, mas como mito ele já falava muito acerca de como a Escola de Música, ou como parte da Escola se pensava – que era o mito, desde que eu entrei aqui, na graduação, de que o curso de canto teria ficado anos sem aceitar nenhum aluno. Ou seja, durante vários vestibulares seguidos, havia ficado sem que houvesse tido o ingresso de um aluno sequer. Ainda que seja mito, esse mito era afirmado com um valor positivo, ou seja, era como se ele representasse a defesa de um alto padrão estético, de um alto padrão de formação acadêmica. À luz dessas nossas considerações aqui, ou mais precisamente, dessas minhas considerações, sobre a importância de se considerar os saberes prévios dos alunos, como é que você vê essa história-mito do curso de canto? E a outra, que serve de contraponto a esta história, e que me parece que é verdadeira, de fato, é o caso de Armandinho [o bandolinista baiano, do trio elétrico], que tentou o vestibular aqui e foi reprovado. Como é que você enxerga esses dois casos?

**Heitor:** no caso do curso de canto, eu imagino que a posição daquela professora era a de formar um tipo específico de cantor que ela julgava o necessário para alcançar postos profissionais como cantor. Então, ela estava pensando, especificamente, num cantor de ópera, de canto lírico, erudito, não é? E as pessoas que ela estava recebendo, para formar este tipo de profissional não se adequavam a este perfil, porque, como você comentou, provavelmente eles tinham outras intenções, ou outros saberes prévios, e eles achavam que eles iriam entrar aqui para fazer um curso de canto... que eles imaginassem, e não o que era, ou tinha que ser...

Sobre o caso Armandinho, eu não sei se ele foi reprovado no vestibular – é provável que sim –, porque todo mundo sabe, né?, música pode ser feita por qualquer pessoa, né?, pessoas iletradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas... quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui, precisa. Eu cito até o meu próprio caso. Eu larguei engenharia para fazer música e quando eu fui fazer a prova de habilidade específica, me pediram para ler uma partitura. Embora, quando era criança, eu tivesse estudado música, sabia o que era aquilo, mas solfejo? É uma coisa que não existe, fora da escola, ninguém faz solfejo, a não ser na escola [refere-se a escolas de música]. Então, um exímio instrumentista, que venha fazer um teste de habilidade específica e pedem para ele solfejar alguma coisa, ele não vai conseguir, simplesmente porque ele não sabe. Mas não é que ele não seja capaz. E eu acho que a gente precisa rever, sim, nossos testes de aptidão, porque eles são baseados em competências específicas que

nem sempre são necessárias. Por exemplo, para o curso de composição, não me importa muito se o cara sabe solfejar ou não. O que me importa é se ele tem capacidade de criar em cima de propostas que são colocadas para ele, porque o trabalho dele não vai estar ligado diretamente ao solfejo. E às vezes a gente parte do pressuposto de que essas competências específicas são indícios de que alguém é um bom músico ou não, e isso não é verdade. Eu não sei quem é que inventou esse vestibular, mas se eu pudesse acabar com ele, eu acabava. Embora, tenha uma discussão, na lista da ANPPOM, que fizeram isso no Acre, e que isso seria o fim dos cursos de música. não sei, acho que tem outras maneiras de verificar outras habilidades específicas. Não sei se eu respondi direito a tua pergunta...

**L.:** em relação ao curso de canto, eu fico imaginando que os alunos querem entrar em contato com uma cultura que é valorizada socialmente, isso que a gente chama de canto erudito, ou canto lírico, isso é valorizado e muitas vezes os alunos querem se aproximar disso. A questão é que, talvez, no caso daquela professora, os alunos nunca fossem considerados capazes. E aí a gente se pergunta, né?, ao passo que o curso de licenciatura admitia vários alunos – e acabava justificando socialmente a necessidade de existência de um curso superior –, o curso de canto podia se dar ao luxo de não aceitar ninguém.

**Heitor:** você tocou num ponto importante. O que justifica a existência de um curso superior de música, é se há clientela para ele. Então, se alguma coisa está impedindo que haja uma clientela, alguma coisa está errada – ou na clientela ou no curso. No caso daquela professora, eu acho que ela tinha expectativas muito acima das que a população poderia... a não ser que fossem pessoas de poder aquisitivo elevado, que poderiam ter acesso a essa educação, que não existe mais na escola, ou seja, pagar um curso privado... não tem outro meio de alguém de estudar canto, particularmente, para se fazer um curso superior de canto, a não ser pagando aulas particulares. E aulas particulares de canto não são nada baratas, né?

**L.:** retomando ainda aquela discussão sobre minorias, eu destaquei um trecho de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio B. Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica. O que é você acha dessa afirmação?

**Heitor:** não há como negar que esse é o padrão. Tudo isso que ele citou aí, é o que caracteriza, de fato, nossa... por diversas razões, essa cultura, pelo menos no ocidente, se impôs, de alguma maneira. Não sou contra que essas...

**L....** categorias...

**Heitor:** ... que essas categorias fossem modificadas e que se permitisse que elas fizessem parte do ensino... porque, pra mim, não existe isso.

**L.:** não existe isso?

**Heitor:** como é que ele começa aí? Lê pra mim, por favor...

**L.:** ele fala da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual”.

**Heitor:** eu acho que não tem que desafiar, nem modificar nada. O que tem que se dar é espaço para as outras todas. Quais são as instituições de ensino mais longevas e mais gabaritadas, hoje em dia? São instituições medievais! Por que é que elas ultrapassaram esses períodos todos? Acho que, em grande parte, porque elas se mantiveram no poder de alguma maneira. E certamente não foi, em grande parte, pelo que estava sendo ensinado, e nem como, mas mais porque essas pessoas tinham postos que permitiam que elas se mantivessem assim. Não sei, Luedy, acho que a questão não é de mudar, mas de abrir espaço, só. Acho que uma coisa bastante difícil é essa coisa do “cristão”, do “masculino”... quando a gente trabalha com o ensino de música, não tem como desvincular essas músicas do contexto em que elas foram geradas. Quer dizer, eu não posso falar de canto gregoriano sem falar da Igreja Católica; não posso falar dos corais de Bach sem falar da Igreja Protestante. Mas, eu pelo menos, sou capaz de apreciar e de estudar qualquer música, independentemente deste contexto. Porque pra mim não interessa por quê que essa coisa foi feita. E eu entendo que você tenha essa preocupação, assim como qualquer musicólogo e etnomusicólogo... Porque pra mim, como compositor, a única coisa que interessa é como essa coisa foi feita, me interessa qual é a sintaxe dessa coisa; não me interessa se ela foi feita por um protestante, por um católico, por um judeu, por qualquer uma coisa dessas, entendeu? E, por isso, eu não vejo essa questão dessa maneira. Porque, pra mim, como compositor, nada disso importa. A única coisa que importa é o objeto em si e como ele foi feito. E nesse sentido, eu posso pegar qualquer objeto, pode ser um Liszt, pode ser um balafon africano, pode ser um sitar indiano... não importa isso.

**L.:** ok. Com a transcrição eu vou poder fazer algumas inferências e daí eu te procuro para a gente fazer uma nova rodada de conversas sobre isso.

**Heitor:** tem mais perguntas?

[com o gravador desligado, conversamos brevemente sobre procedimentos metodológicos relativos à coleta de dados numa entrevista]

**L.:** eu gostaria ainda de perguntar acerca de que disciplinas, num curso superior de música, poderiam atender a essas questões de diversidade cultural?

**Heitor:** em princípio, as disciplinas de história, para inserir conteúdos não-eurocêtricos; acho que isso já acontece em folclore, ainda que se chame de folclore, acho que tem uma outra denominação pra ela, ou pelo menos no conteúdo ... Os LEM's podem incluir exemplos de música popular, existe a proposta de Burgos, né? Acho que composição também... pra mim é engraçado isso,



porque eu sempre fiz as duas coisas, como se fossem uma só, a música popular e a erudita, seja lá o que isso for ... eu sempre trabalhei com as duas, embora eu sempre tenha separado as duas, por incrível que pareça, né?, é engraçado isso. Por exemplo, eu fiz arranjos para Borguetinho; toquei muito tempo com uma compositora gaúcha, hoje em dia desconhecida totalmente, chamada Maria Rita... Aliás, comecei a estudar música erudita porque [me] interessava conhecer mais sobre música. Nesses dias, estava conversando com Jmary, e ele disse uma coisa interessante: para ele, ter encontrado um curso como ele encontrou<sup>26</sup> foi tudo o que ele esperava. Ao passo que, se esse curso não fosse daquela maneira, talvez ele até não tivesse se estimulado tanto... porque a gente não pode negar que algumas pessoas procuram justamente isso, e não outras coisas que podem ser encontradas até muito mais facilmente do que... E agora, voltando um pouco ao assunto, eu acho que, em grande parte, a universidade se tornou uma espécie de reduto de preservação de uma certa música que certamente já teria sido totalmente eliminada do cotidiano das pessoas – aliás, ela nunca fez parte desse cotidiano, pelo menos em grande parte. Eu acho que, hoje em dia, é muito mais fácil, ter informações sobre rock and roll, por exemplo, do que sobre serialismo integral, por exemplo. Rock and roll eu ouço diariamente, eu posso ler diariamente sobre isso. Sobre serialismo integral, eu vou ter que procurar em alguma biblioteca. Eu posso ouvir muito mais facilmente rock and roll, basta eu ligar o rádio, ou ir ao super-mercado, e eu vou estar ouvindo rock and roll. Ao passo que serialismo integral, se eu não catar... certamente, aqui na biblioteca, eu sei que não vou achar... Então, é complicado, eu acho que, em grande parte, essa escola ficou fechada durante muito tempo, porque era uma maneira de preservar o que estava sendo feito aqui dentro – que não tinha grande repercussão lá fora, na mídia. É engraçado, né?, porque tem uma cultura de grandes estrelas de música clássica, que também não estão aqui dentro. Os grandes cachês, os grandes “gênios”, os grandes intérpretes, eles também não estão aqui dentro. Existe o mercado deles, e é um mercado que gira muito dinheiro, tanto ou mais até que o mercado comercial, de música comercial, ou seja lá o que isso for, das grandes corporações multinacionais.

**L.:** mas isso não é uma realidade para a maioria dos nossos alunos, não é?

**Heitor:** não, não é.

**L.:** A questão é que nós estamos numa instituição superior pública, e que ela deveria estar, pelo da maneira como eu penso, ela deveria estar preocupada com estas questões que envolvem responsabilidade social, democracia. A gente não pode pensar num curso, nesta perspectiva, que possa estar recusando sistematicamente alunos porque eles nunca estão prontos para serem solistas, né?

---

<sup>26</sup> Refere-se, certamente, à década de 1960, quando a primeira turma de composição desta instituição, que posteriormente veio a ser conhecida como o “Grupo de Compositores da Bahia”, e que incluía, além do próprio Jmary Oliveira, outros nomes de destaque no cenário musical acadêmico de então, Lindembergue Cardoso, Fernando Cerqueira, Milton Gomes, além do professor de todos eles, Ernst Widmer.

**Heitor:** isso eu também acho lamentável. A idéia de que se você não for um concertista, você não presta, isso é ridículo, não é? Aliás, é por isso que o Brasil tem tão poucos cursos de música. se você olhar na Europa, nos Estados Unidos, no Japão, é um absurdo, porque, lá, em princípio, todo mundo pode ser um músico de fila de orquestra –é tão bom quanto um roqueiro ou qualquer coisa dessas. Mas a gente tem sim essa idéia de que [ser] um grande músico é ser um concertista, o resto não vale nada. Acho sim que isso precisa mudar.

Agora, de novo eu insisto nesta questão: o que é ensino superior? Em princípio, deveria ser a culminância de um processo que vem lá, desde o ensino primário, básico. Portanto, ele deveria ser de ordem bastante complexa e elevada, mas não é o nosso caso. A gente se referiu há pouco, naquela conversa sobre curso de canto e Armandinho... como a gente não tem instrução musical de nível, fora da universidade – e aí não dá para entender o que é que está fazendo o pessoal que se forma em licenciatura, nessa Escola [a Escola de Música da UFBA]... e eu acho que a própria Escola de Música é um grande predador, neste sentido, porque não há quem possa competir com a infra-estrutura que a escola oferece para um curso de música popular, ou os cursos básicos, por exemplo. Como é que alguém pode competir com uma escola que tem 20, 30, 40, 50 salas de aula, que tem 10, 15 pianos, que tem dezenas de professores... Por exemplo, quem poderia dar aula de percussão erudita, fora desta Escola? Ninguém, ninguém tem um tímpano para poder ensinar, fora da Escola de Música. Então, de certa maneira, a Escola de Música impede que escolas de música sejam criadas fora daqui. Porque não há como competir com matrículas tão baixas, com o equipamento que a Escola tem, não tem como conseguir lá fora. Porque nem a Escola teria esse instrumental se o governo não tivesse comprado esses instrumentos. Então, é uma concorrência desleal. Eu nunca gostei desses cursos básicos, aí, porque eles, em grande parte, são responsáveis por não haver ensino de música fora da Escola. Por que é que as pessoas que se formam em licenciatura aqui não abrem suas escolas aí fora? Porque não têm como competir com a UFBA, simplesmente. Ah, mas aí você vai dizer, “mas tem a Schubert, tem a Mozart, não sei o quê...” O que eles estão ensinando lá é teclado, talvez... violão... Claro, o que é que isso tem a ver? Bom, aonde é que essas pessoas vão ter acesso à educação musical, antes de chegarem ao ensino superior, já que não têm mais na escola?

**L.:** Mas, a questão...

**Heitor:** você tem que baixar o nível para elas entrarem [no curso superior]...

**L.:** a questão, eu acho que é mais complexa...

**Heitor:** sim, claro...

**L.:** que acho que um grande problema, hoje, daqui dos cursos de extensão, é que eles primeiro não estão mais vinculados aos departamentos. Nós temos cursos de guitarra, de cavaquinho, mas eles não tem nenhum vínculo acadêmico mais sólido, né? Eu lembro de quando eu ainda era aluno da

graduação e trabalhava no curso básico, ele era vinculado ao departamento. Depois, isso se tornou uma espécie de privatização interna, que é uma maneira das faculdades têm de garantir recursos para elas. Mas, ainda assim, acho que o número que a gente atende é muito pequeno em relação ao contingente de alunos na educação pública, só para citar um exemplo. Eu lembro que, por conta de uma disciplina com Alda, a gente desenvolveu um projeto de educação musical para escolas públicas, eu lembro que eu falei pra Alda, “a gente vai ficar lá um mês, e depois? A gente vai gerar uma demanda que a gente não vai poder dar conta”. Eu trabalhei com uma turma de ensino médio e foi bacana, a gente até apresentou aqui, na Escola, e tudo, mas depois eu tive que falar pra turma, “acabou, eu não vou mais continuar com vocês”, e foi muito frustrante. Aí eu tentei conseguir bolsas para eles aqui, e foi impossível, eu não consegui, eu não consegui para um aluno sequer, e eu tinha vinte. Eu tentei conseguir bolsas para os vinte e não era possível, simplesmente. Então, a gente tem um contingente enorme nas escolas públicas que a gente não consegue atingir.

**Heitor:** talvez a gente não devesse atingir as pessoas... Eu reforço a idéia de que quem deveria estar atendendo a essas pessoas são as pessoas que se formam em licenciatura. Elas deviam estar criando mercado e espaços para que essas pessoas fossem atendidas. Ou talvez o próprio governo, no ensino médio... enfim, não sei...

[...]

**L.:** bem, assim que eu transcrever a entrevista, eu vou te passar alguma coisa... tem coisas que eu quero comentar depois, mas só depois de uma análise mais detida das falas. Ok, obrigado, então.

## ***Fanny, em 13/05/08***

**L.:** bem, o meu objeto é o discurso acadêmico em música. Eu tô tomando, como discurso acadêmico, o discurso dos professores, porque me interessa discutir como a instituição tem pensado as questões que envolvem currículo, educação e cultura. Então, estou entrevistando professores, conversando com os professores acerca dessas relações inextrincáveis entre currículo e cultura; que tem a ver com formação em música também e com essa preocupação minha em relação a como o discurso docente tem pensado estas questões. Então, eu tenho um roteiro, não é nada muito longo...

E eu queria começar com uma afirmação de um especialista em currículo, que é o professor Antônio Flávio Moreira, da UFRJ. Queria saber como você avaliaria a afirmação dele acerca da necessidade de uma “re-elaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica? Ou seja, como é que você vê essa preocupação dele com essas categorias, pensando na nossa formação na área de música?

**Fanny:** eu tô vendo que essa afirmação dele trata de questões hegemônicas, não é? Quer dizer de coisas dominantes: brancos, cristãos, masculinos, que têm determinado o que deve ser um currículo em diversas áreas, não só em música, mas em diversas áreas... Centrado na cultura européia, é verdade também; e para música é bem verdadeiro isso. Então, eu vejo que, por exemplo... Atualmente – e quando eu falo atualmente, eu estou falando assim de agora, olhando para a Escola de Música agora... Você quer que eu centre o meu discurso em música, ou não?

**L.:** sim, como alguém que pertence àquele coletivo, como alguém cuja formação é na área de música.

**Fanny:** quando eu vejo isso... eu vejo que, por exemplo, agora, de uma certa maneira, os currículos estão sofrendo pressões de classes que não tinham voz há um tempo atrás. Por exemplo, como eu vejo na Escola de Música agora a introdução do curso de Música Popular, que é uma coisa que se fala muito, mas que, realmente, não tinha tido nenhum tipo de possibilidade de penetração. Era uma coisa que se fazia, um tanto quanto que à margem da Escola, né? Então, você tem o currículo centrado na cultura européia e à margem você tem a possibilidade de tocar, principalmente na prática do violão, o violão de ouvido. Então seria uma bobagem, digamos assim, dos professores não considerar que essa coisa existisse. Existe a possibilidade, ainda hoje, de não pensar isso academicamente, visto que o curso ainda não foi implantado. Mas nós estamos em vias de, digamos assim, de alguns professores, ou por bem ou por mal, de terem que conviver com isso, entre aspas. Eu vejo que esses paradigmas, eles, de uma certa forma, vêm sendo quebrados, tanto pelas cotas, de entrada de negros... e nessas alturas, eu já me pergunto se a gente não deveria ter cota para todo tipo de coisa, não somente para a cor da pele... e pra tantas outras coisas. Eu vejo que essas coisas estão sendo quebradas.

É isso o que eu vejo, uma mudança muito grande. Agora, uma mudança que está, em meu entender, prestes a acontecer. Ela realmente ainda não aconteceu. Ela está em processo.

**L.:** mas você concorda com o ponto de vista do autor, ou seja, acerca da necessidade de se re-elaborar conteúdos?

**Fanny:** eu acho que é um pouco mais que uma necessidade. Eu acho que não dá pra ignorar mais essas coisas. Essas coisas agora são tão gritantes, elas são tão exigidas, que as pessoas que estavam dizendo que não queriam que elas acontecessem, elas, de uma certa maneira, têm sido forçadas a se curvar a essas coisas. Eu vejo até pela própria Escola de Música, também. Quanta gente não queria o BI? Quanta gente não queria o REUNI? E o que eu mais fico, assim, é... como é que eu digo? Perplexa. É que o currículo da gente é de 1978, quer dizer, está fazendo trinta anos que se pensou num currículo. Se bem que... o currículo oficial é de 1978, e o currículo que a gente faz não tem mais nada a ver com aquilo. Mas como não tem um eixo central determinado, cada um faz o que quer. Então, seriam vários outros tipos de currículos que acontecem, enquanto tem uma papelada obsoleta, guardada nas gavetas da Escola, e que, oficialmente, aquele seria o currículo.

Eu entendo que não se faz hoje o que se fazia em 1978, mas oficialmente, é aquilo lá. Quer dizer, a comunidade acadêmica não se reuniu nunca para pensar em outra solução, em outra maneira de fazer. Simplesmente, cada um foi fazendo. Com um agravante, que a escola pública federal, ela permite uma autonomia muito grande aos professores. Eu considero que isso, em parte, é uma coisa muito benéfica. Mas, ao mesmo tempo, gera um certo desligamento acadêmico. A gente não conversa sobre currículo, por exemplo. É praticamente uma posição. Enquanto outras escolas [refere-se a outras IES da UFBA], hoje, já têm o segundo ou terceiro, o quarto currículo modificado, a Escola de Música sequer está implementando o seu primeiro, ainda.

**L.:** inclusive toda aquela discussão que havia, por conta das novas diretrizes curriculares, ela acabou sendo atropelada pela grande reforma universitária mais recente, não é?

**Fanny:** e o governo foi muito patético com ele mesmo. Eu fico, assim, achando muito engraçado, porque foi... 1996 a 2006, era o decênio para fazer currículos novos, não é isso? Quando chegou em... acho que foi em 1995, eu acho que foi em junho de 1995, o MEC institui o PROLICEN em música. A pro-licenciatura era o quê? Todos os professores que estavam dando aula, que estavam em sala, e que não eram licenciados, ou que não tinham uma permissão especial, deveriam se preparar, seria lançado um edital, para que eles fizessem isso a distância. E um ano depois, o próprio governo tira o PROLICEN fora e institui a UAB.

**L.:** instituiu o quê?

**Fanny:** a Universidade Aberta do Brasil. A Universidade Aberta, essa sim, são pólos onde as pessoas se congregam, sem serem necessariamente professores, mas tendo já completado o segundo grau, e vão fazer uma licenciatura – agora, em música, porque não tinha antes. O Rio

Grande do Sul entrou com o PROLICEN e a Universidade de Brasília entrou na UAB – são os dois em música a distância do Brasil, que estão começando justamente agora. A gente tem, então, duas universidades de calibre nacional bancando cursos a distância, por conta das necessidades prementes das pessoas.

[...]

**L.:** eu tô muito afastado dessas discussões, mas que implicações haveria para a nossa formação em música?

**Fanny:** as implicações ainda estão por vir, porque os cursos estão começando agora. Então eu não sei como vai funcionar, apesar de eu estar assim envolvida até acima da cabeça [...]

**L.:** tudo isso é muito interessante, mas deixa eu puxar a brasa um pouco para a minha sardinha. A gente levou de 1996 até 2008, e eu estou falando “nós”, Escola de Música, né?, e a gente não conseguiu implementar a reforma curricular. Demorou tanto, que veio esta grande reforma universitária, e sequer aquela proposta de currículo foi implementada e avaliada. O que me chama atenção é a inércia da instituição...

**Fanny:** sim...

**L.:** ... ela vai muito lentamente. Foi tão lentamente que sequer conseguimos implementar aquele “novo” currículo, por exemplo. Agora, a gente teve uma oportunidade, para mim excelente, de estar discutindo o currículo atual da Escola, em função dessa grande reforma universitária que vai haver. E, no entanto, no fórum que foi organizado para apresentar o projeto do novo curso [o curso de Música Popular], a participação acadêmica local foi muito pequena. Inclusive me pareceu que havia poucos alunos também. Tinha mais alunos, obviamente, mas a sala não estava repleta de gente, como eu acharia que pudesse estar.

**Fanny:** e se você pensar que só de alunos nós temos quatrocentos...

**L.:** pois é. Mas, a minha “sardinha”, vamos chamar assim, é procurar saber como os professores estão lidando com essas transformações. Por exemplo, quando você me traz esse dado acerca dos cursos de educação superior a distância, na área de música, que conteúdos, que filosofia, no sentido de que os professores estivessem pensando juntos, ainda que comportando dissenso, um curso que considerasse alunos que ainda não tenham uma educação prévia em música... eu não sei como a instituição se comportaria em relação a isso.

**Fanny:** mesmo com as reformas de agora, mesmo com o REUNI, a gente eliminando a prova específica de música, numa primeira instância, a idéia da Escola de Música é a de fazer admissões separadas para cada disciplina. Se você quiser se matricular na disciplina que se chamaria “Instrumento I – Violão”, você teria que ter os pré-requisitos de um aluno que faria o vestibular para instrumento. Mas, se você quer estudar, por exemplo... eu não sei o nome da disciplina,

porque eu sugeri, mas a gente ainda não batizou... seria uma disciplina que ofereceria... violão de acompanhamento, ou “aprenda a tocar violão, você que nunca tocou”. Por exemplo, um aluno que entrasse para o BI, mesmo que ele fosse de humanidades, ou mesmo que ele fosse de outra área que não fosse o BI de artes, ele poderia fazer essa disciplina, porque ele seria um universitário que não toca um instrumento. Isso aí seria, digamos assim o extremo dos nivelamentos. Mas os nivelamentos estão sendo pensados para as entradas individuais nas disciplinas. Então, algumas disciplinas permitem que você tenha entrada mesmo não sabendo leitura musical, ou tocando pouco, ou não tocando o instrumento; como algumas disciplinas você só vai poder fazer se você tiver uma determinada habilidade. Eu estou enxergando... talvez eu esteja até errada, mas não, acho que vai ser isso mesmo... testes de aptidão e conhecimentos musicais específicos para cada disciplina. Digamos que eu tenha uma avalanche aí, para esse “violão de acompanhamento”, digamos que apareçam uns trezentos alunos, a gente teria que fazer um teste de aptidão musical e não de conhecimento musical. Ao passo que se o aluno vai estudar “Violão – Instrumento I”, ele teria que ter um teste de conhecimento musical, ele teria que ler...

**L.:** isso porque num primeiro momento vai se receber os alunos sem a obrigatoriedade de um vestibular específico...

**Fanny:** isso...

**L.:** e a partir daí os alunos vão poder se candidatar a uma formação profissional...

**Fanny:** isso...

**L.:** eu acho que vai ser interessante, apesar de eu achar que o REUNI ele parte de uma premissa não muito democrática, não é? Se você quiser obter verbas, você tem que aderir a ele...

**Fanny:** ele não foi nada democrático. Nesse ponto, eu acho que não. Foi tipo, “se ficar o bicho pega, se correr o bicho come”, sabe? Então, eu acho que a Escola de Música... O curso de Canto, por exemplo, foi absolutamente contra. Eles continuam com o currículo linear, ou seja, com o currículo antigo, eu não sei que tipo de modificação eles estão pensando...

**L.:** Fanny, a gente tinha a lei 10.639, que fazia uma emenda à LDB. Essa lei tratava da obrigatoriedade do ensino da História da África e dos afro-descendentes. Ela foi recentemente modificada, agora em 2008, e ela se chama agora pelo número 11.645. É praticamente a mesma lei, só que além da História da África e dos afro-descendentes, ela passa a incluir também a História dos povos indígenas. Ela fala que:

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Depois, há aqui no primeiro parágrafo:

“o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”

Essa lei busca atender a uma demanda para os cursos de formação de professor. Nós temos a licenciatura em música, mas a gente pode ampliar um pouquinho essa discussão, porque de uma maneira geral nossos alunos também vão trabalhar como professores, em algum nível educacional. Que impactos, ou que implicações você acha que essa lei tem tido ou pode ter na formação superior em música?

**Fanny:** a coisa que eu tenho sentido, digamos assim, a diferença entre os... [pausa] Eu oriento, de quando em vez, eu oriento estágios da licenciatura, né? Então, o que eu sinto é que existe uma abertura para se incluir mais tipos de música. E, ao mesmo tempo, por alguns estudantes, ou por algumas escolas, talvez exista alguma resistência em aceitar essa coisa. Porque eu vejo também um problema religioso acoplado aí, não é?, de que algumas determinadas religiões não aceitam cantar determinados tipos de música. E isso era uma coisa que, antigamente, não acontecia, ou era mais raro... Mas eu vejo que algumas pessoas não querem cantar algum tipo de música e os professores também, eles se vêem mais obrigados a ampliar o repertório deles nesse sentido.

**L.:** mas por conta da lei, você participou de alguma discussão curricular a respeito?

**Fanny:** não, na Escola de Música, eu não vi não.

**L.:** por exemplo, na UEFS, onde eu estou trabalhando, no curso de História... porque essa lei reflete uma luta histórica, de grupos socialmente organizados, principalmente dos grupos negros, preocupados com a causa negra no Brasil. Então, por exemplo, a disciplina História da África, ela era uma disciplina optativa no curso de História da UEFS. Por conta da lei ela passou a ser obrigatória. E a gente pode até se perguntar: por que a disciplina era optativa? A gente pode se perguntar em função do fato de que a gente está na Bahia, e Feira de Santana, depois de Salvador, é a segunda cidade negra do Estado. Também, na área de História, há toda uma discussão acerca dos livros didáticos, acerca de como esses livros estão representando esses grupos. Então, eu pensei em perguntar isso aos meus entrevistados: como seria a disciplina História da Música em função do que a lei coloca agora como obrigatoriedade?

**Fanny:** essa é uma boa pergunta a ser feita aos professores que ministram essa disciplina, né? [risos] Olha, eu não sei como eles lidam, mas na época que eu estudei na Escola de Música, eu fiz história da música européia, centrada na ópera, porque meu professor amava ópera. Então, eu fiz história da ópera européia, mas principalmente dos italianos [risos].

**L.:** mas o aluno de licenciatura, como é que ele vai lidar com isso?



**Fanny:** não sei, não sei. Porque, na verdade, eu vejo que os alunos de licenciatura, hoje... os estudantes em geral, eu acho... os estudantes de música, hoje, eles têm um perfil muito diferente do perfil de trinta anos atrás, que foi quando eu estudei. O que é que acontece há trinta anos atrás? As pessoas estavam ainda muito nas casas de seus pais, só estudando, e bancadas pelos pais, e, atualmente, eu vejo que meus alunos são pais de família, com vinte, vinte e dois anos; eles trabalham na noite, eles tocam em casamentos, batizados, enterros... dão aulas, tocam em shows... Quer dizer...

**L.:** é um outro perfil de classe, né?

**Fanny:** é um outro perfil de classe, um aluno trabalhador. E eu vejo que esses alunos, por força da situação, eles estão sendo obrigados a, digamos assim – ou se eles não gostam, ou não querem – a tocar outros gêneros musicais. Pra ganhar dinheiro, o pessoal toca muito pagode por aí. E ganha! No São João, o que dá dinheiro, é tocar pagode.

**L.:** mas, do ponto de vista institucional, essa discussão...

**Fanny:** eu acho que essa discussão... se ela existe, você me perdoe, mas eu tô por fora dela, lá na Escola. Eu não vejo essa discussão, mesmo agora, para esse novo currículo, eu não sei se isso vai chegar, ou se chegou a uma descrição de ementa de cada matéria, de conteúdos e tal, porque isso aí seria uma coisa para ser incluída ou não, entende?

**L.:** eu lembro que numa das discussões, ainda em função da implementação, da obrigatoriedade da instituição ter de implementar um novo currículo, a UFBA, as instâncias superiores cobravam da Escola de Música para que houvesse essa resposta às novas diretrizes curriculares. E eu lembro que, numa das discussões de uma reunião de departamento, era justamente isso, ou seja, o que é que se estudaria num programa de ensino de História da Música. E havia uma corrente de professores que questionavam, “por que é que a gente tem que estudar música de outras culturas, nossa música é música européia”. Então, havia essa questão para alguns professores.

**Fanny:** eu acho que essa questão existe para alguns professores. E não só para música européia, não. Eu acho que em termos de música popular brasileira, porque já é consenso que a Escola vai ter que contratar gente especializada para trabalhar esse tipo de música.

Olha, é muito engraçado, porque eu tenho presenciado, lá nas reuniões, tem gente que fala que não tem nada a ver com isso, “eu vou continuar trabalhando do meu jeito”; tem pessoas que dizem “não, vamos pensar como é que a gente vai fazer”, né? E a gente convive com toda sorte de opiniões. Algumas pessoas dizem, por exemplo, que “não, o curso de canto da Escola é curso de canto lírico”. Então, onde se insere música popular num curso de canto lírico, entende? Eu fico me perguntando.

E a gente de violão, a gente é meio suspeito, porque toda a molecada que entra lá para estudar violão, entra tocando de ouvido – graças a Deus! – porque se não tocasse de ouvido, tocava com o quê, né? E mesmo na extensão, agora, a gente só ensina leitura musical àquele que já toca de ouvido. Primeiro ele entra pra aprender lá o batidão, sabe?, fazer lá as coisas, tocar dois acordes, três acordes... aprende a ler cifra... Aí, depois que ele tem uma percepção desenvolvida – porque isso desenvolve a percepção, de todas as maneiras, né?, não é só a auditiva, é a tátil também, e uma cognição a respeito das coisas – aí, depois dessa parte, é que ele começa a aprender o que a gente chama de “as bolinhas pretas”.

[pausa para trocar o lado da fita]

**L.:** Fanny, eu acho que vou ter que encontrar para entrevistar professores conservadores, porque eu não tô encontrando, os professores que eu estou entrevistando, eles estão concordando muito com as coisas que estão me preocupando [risos]

**Fanny:** olha, eu acho que mesmo os conservadores, eles podem estar revoltados, mas eles vão ter que entrar nessa dança...

**L.:** eu sei, mas é que eu não encontrei ninguém ainda que falasse abertamente assim...

**Fanny:** mas existem sim. Por exemplo, eu mesma estava conversando com o professor Lucas, outro dia, que está coordenando essas discussões, ele está como presidente da comissão [do grupo que estava elaborando a proposta de criação do curso de música popular]... e eu tava falando com ele e com Rowney, e disse, “olha, eu posso ajudar nesse curso de música popular até um determinado ponto”, porque a partir de um momento em diante, você vai ter que contratar uma pessoa que seja especialista nisso. [pausa para atender a um telefonema]

**L.:** eu tô lhe perguntando isso, mas ao mesmo tempo eu sei que a inércia da instituição se revela nesses momentos, quando a gente espera que o coletivo discuta o currículo e o coletivo não aparece, ou, por exemplo, quando a instituição leva mais de dez anos e não formaliza uma proposta.

**Fanny:** tem alguma coisa errada, não tem? Agora, o que eu vejo também, é que durante muitos anos... Eu entrei na Escola em 1976; em 1982, eu era professora, seis anos depois... Mas eu vejo que a Escola, até 1990, quando o professor Paulo Costa Lima entrou [como diretor], de 1976 a 1990, a Escola era uma coisa só, revezavam-se, entre direção e chefia de departamento, as mesmas pessoas; então, as demais, simplesmente, ou cuidavam de sua própria vida profissional, ou deixavam a coisa acontecer. Então, quando entrou Paulo, no meu entender, foi a grande quebra, digamos assim, de mentalidade. E a coisa que mais me chamou a atenção, na época, foi a abertura da Escola para os cursos de extensão. As aulas passaram a ser coletivas e, de repente, a Escola tinha mil alunos nos cursos de extensão. Enquanto que, com aulas individuais, e dadas pelos próprios professores, ela não tinha, ela não tinha... não sei se chegava a...

**L.:** no modelo antigo, era de fato um curso de extensão bastante elitista. As aulas eram tutoriais, tinha uma prova de seleção...

**Fanny:** isso... já tinha uma prova de seleção e o professor efetivo da Escola dava aula ao aluno da extensão. Então, eu tinha, por exemplo, sei lá, seis alunos na graduação; então eu completava a minha carga horária com alunos de extensão. Na verdade, eu fazia muito mais, porque, como eu gostava da extensão, eu ficava lá cheia de alunos na extensão.

Quando Paulo [Costa Lima] instituiu o ensino coletivo de instrumento... Paulo que deu aquela abertura... Alda tinha começado com Diana, mas era uma coisa muito tímida, lembra?, do IMIT [iniciação musical com introdução ao teclado] e das oficinas de piano. Diana fazia as oficinas, Alda fazia o IMIT; Carmen fazia a parte de musicalização infantil; e os outros instrumentos não tinham aulas coletivas. Então, o que aconteceu? Em 1990, começaram as aulas coletivas [de instrumento] na Escola. E 1990 é o ano da pós-graduação na Escola. Então foi um *boom*. A Escola, dali para cá, teve uma ruptura de coisas que haviam sido mantidas...

Mas ela cresceu desordenadamente; como se fosse de um galho para outro, e passa, e enrola... Durante muitos anos a gente sofreu com esse crescimento – no sentido administrativo mesmo, era muita gente, não tinha secretaria de extensão que funcionasse adequadamente... a gente tinha muito roubo de instrumento, roubo de equipamento, arrombamento de sala... Tudo isso, hoje, praticamente acabou. Quer dizer, conseguiu-se chegar a ter uma secretaria de extensão, onde funciona os cursos de extensão, onde funciona o curso noturno, onde tem uma contabilidade da extensão, com uma pessoa responsável. Mas tudo isso foi feito sem nenhum tipo de planejamento. Isso foi sendo arrumado depois pela necessidade. [...]

**L.:** daquilo que eu consigo enxergar, quando eu fiz o Preparatório [antigo nome dado aos cursos de extensão oferecidos pela Escola de Música da UFBA], isso no início da década de 1980, era difícil passar no Preparatório. E quando, depois, já aluno da graduação, as turmas eram muito pequenas. Uma turma grande, de alguma disciplina, tinha, sei lá, dez pessoas...

**Fanny:** agora, a gente tem turmas de 30, 35, até 40 alunos – que aí já não tem nem cadeira na sala pra todo mundo!

**L.:** por isso, eu imagino que a Escola esteja tendo, forçosamente, de lidar com essa demanda... eu tô falando isso, porque quando eu fui professor substituto, entre 2003 e 2005, eu lembro que nas várias turmas de Percepção que eu tinha, me chamava a atenção que o perfil do aluno era muito parecido com o meu – o aluno que vivia da música popular, que vivia fazendo música popular. E, no entanto, eu me perguntava de que maneira a gente, enquanto professor, enquanto instituição, poderia estar dialogando com a experiência do aluno. De fato, das minhas quatro turmas de Percepção, eu só tinha quatro alunos que estavam bem inseridos, na perspectiva das práticas

musicais canônicas: eram três alunas de canto e uma violinista. O restante era composto de guitarristas, baixistas, tecladistas...

**Fanny:** agora mesmo com o REUNI, a gente vai passar pelo mesmo sofrimento. Veja o que vai acontecer: vocês só vão ter novos professores, só vão ter dinheiro, se aceitarem mais alunos, se ultrapassarem a média de 10 para 18 [alunos por professor]. Daí que a gente vai começar o REUNI, e o curso de Música Popular, agora em 2009, nas mesmas salas, com os mesmos recursos.

**L.:** os recursos virão aos poucos, né?

**Fanny:** eu espero que eles venham... Sem ser pessimista, eu quero crer que o Governo Federal vá cumprir a contrapartida que ele está prometendo. Por exemplo, queriam um curso noturno e a gente não tem condição de oferecer um curso noturno. Em alguns estados... eu estive agora em Goiânia, Goiânia vai oferecer cursos noturnos de música. O pessoal tá achando que em Salvador a coisa não funciona, porque os alunos trabalham à noite.

Se a gente não tiver mais professores, se a gente não tiver, sobretudo também, mais equipamentos, não é? Você vê que os alunos ficam tocando pelos corredores, na Escola. Acontece também em outros lugares. Eu acabei de visitar a escola de Goiânia, na semana passada, e os alunos também estudam nos corredores, mas eles têm uma área de verde que circunda a escola que é imensa... Lá na Escola [da UFBA], tá todo mundo centrado no pátio, e no pátio podem tocar os violonistas, os flautistas... mas não pode tocar um pianista, ou um saxofonista. Não tem espaço na Escola de Música para os alunos estudarem.

**L.:** como questões relacionadas à diversidade cultural são ou podem ser consideradas no currículo ou nas práticas pedagógicas da instituição?

**Fanny:** quando você fala em diversidade cultural, você está se referindo a quê exatamente? Me dê a sua concepção de diversidade cultural.

**L.:** a noção de diversidade cultural é decorrente da constatação de que há um cânon, ou seja, que há um determinado corpo de conhecimentos, de valores, de práticas, que são reificados num determinado currículo – tal como você falou da disciplina História da Música que você cursou, na qual um determinado repertório era valorizado e reificado como “alta cultura”. A diversidade cultural seria tudo aquilo que ficaria de fora, quando da totalidade das práticas culturais você subtrairia a “alta cultura”.

**Fanny:** eu não sei se eu vou te responder, mas o que eu sinto necessidade hoje... os nossos alunos, eles são músicos de estúdio, eles trabalham com gravação, vários alunos de composição trabalham em estúdios de gravação; alguns montaram seu próprio estúdio, mexem com programas de computador... isso era uma coisa que não existia, a gente não tinha esse perfil, surgiu de uns cinco anos pra cá...

**L.:** e a gente está dialogando com essas práticas?

**Fanny:** não, a gente ignora. Como currículo, a gente ignora isso daí, a gente não tem um estúdio de som, a gente não tem um trabalho sobre... eu me lembro que houve um curso aqui, há uns dois anos, sobre como usar o microfone... a gente não tem um curso de Finale [programa de editoração de partituras]. A gente deveria ensinar para os alunos, como disciplina, como escrever música usando o computador, por que não? Não tem!

**L.:** mas e o pessoal que está trabalhando com Pedro Kroger?

**Fanny:** ah, mas isso é recente, o Genos é de 2008, é de agora [refere-se ao grupo de pesquisa em teoria, composição, e computação musical, coordenado pelo professor Pedro Kroger].

**L.:** esse trabalho tem tido alguma penetração na graduação de alguma forma?

**Fanny:** sim, mas ele não é curricular, entende? Ele não está contemplado pelo currículo, até porque nosso currículo nem sonhava com isso.

**L.:** deixa eu dar um outro exemplo de diversidade cultural. Eu posso até dar dois que eu acho que são bem flagrantes. A presença evangélica, na Escola, que me parece que ainda é uma presença silenciosa, apesar de que, na licenciatura, num levantamento que eu fiz há alguns anos atrás, eles eram maioria no curso de licenciatura. A gente ouvia queixas dos professores, naquele sentido de que você falou, “ah, eles não querem cantar determinado repertório, não querem tocar” e tal, mas ao mesmo tempo não havia uma discussão acerca de como esses alunos se sentiam lá dentro da Escola. Ou até uma discussão que buscasse compreender o que esses limites representam para a formação deles.

**Fanny:** acho que essa discussão não existe não.

**L.:** havia até um certo preconceito contra os evangélicos...

**Fanny:** isso, isso... eu conheço muitos alunos evangélicos... inclusive que estão na pós-graduação agora. Eu tenho dois na minha sala, e quando a gente trata desse assunto eles ficam mudos. Eu fico impressionada, eu fico esperando às vezes, eu até provoico, mas é como se eles não fossem, como se aquilo não dissesse respeito a eles. Então, é como se fosse “eu não quero falar disso”, entendeu?

**L.:** uma outra identidade cultural que sempre me chamou a atenção, por exemplo, e que diz respeito à sexualidade... ou aos papéis de gênero... mas a sexualidade sempre me chamou a atenção, lá na Escola de Música, porque ao passo que a Escola de Teatro parece conviver muito mais facilmente com a diversidade de papéis sexuais, em Música isso é ainda mais silenciado que em relação aos evangélicos. Estas questões, pra mim, dizem respeito à diversidade cultural. Como é que a Escola tem lidado com isso?

**Fanny:** academicamente, não tem lidado. Mas eu sei que alguns professores respeitam a opção sexual de seus alunos. Eu vejo muita gente falar, “olha, não me importa o que ele seja, eu quero que ele trabalhe, quero que ele estude”. Ontem mesmo estava conversando com uma professora de violão acerca disso, exatamente sobre isso, e eu falei pra ela, “não me importo, é a opção dele ou dela fazer isso”. Então, sabe, eu acho que cada um tem o direito de ser aquilo que deseja.

**L.:** eu tô perguntando isso, porque na área de Educação, uma das coisas boas de eu ter ido parar na área de Educação, é que esses são assuntos que estão conquistando espaço...

**Fanny:** eu sei, estão fervendo...

**L.:** a gente, hoje, tem discutido sexualidade, tem discutido racismo... as questões de identidade. Por exemplo, lá em Feira de Santana, a gente tem discutido a presença dos ciganos... Claro que isso ainda é incipiente em relação ao corpo todo de conhecimentos do currículo. Mas isso está presente, a gente tem disciplinas voltadas para as questões étnico-raciais, para as questões de gênero. E aí eu fico me perguntando sobre a área de Música, porque fica me parecendo que ela não faz parte das Humanidades, parece que o conhecimento em Música fica pairando sobre as questões sociais...

**Fanny:** eu vejo, por exemplo, que o comportamento dos homossexuais, das lésbicas, dos bissexuais é muito mais aberto. Se bem que... tem gente que fala claramente sua opção, mas acho que isso não é uma maioria, não. Isso é uma coisa que está bem atrás do armário, como dizem... bem dentro do armário.

**L.:** isso não é uma questão para a Escola de Música, então?

**Fanny:** academicamente, em reuniões de departamento, de colegiado, em reuniões de congregação... eu acho que não.

**L.:** e do ponto de vista curricular, isso encontra alguma razão de ser?

**Fanny:** o que eu vejo, lá na Escola, por exemplo, que é uma coisa muito mais básica, e que não existe, por exemplo, é o acesso para deficiente físico. A gente tem na graduação, agora, um garoto, que ele é paraplégico, ele anda numa cadeira de rodas. Então, o acesso dele é pela Rua Araújo Pinho, o guarda abre o portão, ele desce com a cadeira de rodas para a aula de violão, lá no pátio. O pai dele deixa ele no pátio e como ele é um garoto, realmente, e tem vitalidade e disposição física, ele pula da cadeira dele para o banco, se arrastando ou com a ajuda de alguém. Outro dia ele tava sentado no banco de cimento e um colega sentado na cadeira de rodas dele [risos], se empurrando, fazendo de cadeira de balanço, pra frente e pra trás [risos]. E esse rapaz, quando ele precisa assistir às aulas, lá em cima, os colegas levam ele, na maior solidariedade – isso aí é, realmente, tocante de ver. Ele tem quem pegue ele nos braços e leve ele; e também tem uma maneira de descer a cadeira com ele dentro que às vezes eu fecho os olhos sabe?, mas funciona! Porque os meninos pegam ele

de costas, ele fica de costas, e praticamente deitam a cadeira pra poder passar de um degrau para o outro.<sup>27</sup> Mas ele é um cara jovem...

**L.:** e está dependendo dos colegas...

**Fanny:** está dependendo dos colegas... mas a Escola não tem acesso para deficiente físico. Eu lembro da época do mestrado, o sofrimento que foi para um aluno poder fazer algumas provas. Porque a pós-graduação não tinha dinheiro para mandar passar a prova dele para Braille. E não tinha como fazer a prova dele de outro jeito. É um negócio assim meio maluco, quer dizer, eu acho que é bem anterior a essa discussão aqui, quer dizer, é uma questão de acesso mínimo.

Eu me lembro também, eu chefe de departamento, tinha uma menina que estudava enfermagem, ela era paraplégica, ela tinha um carro adaptado, e o que ela queria da Escola? Ela queria poder parar o carro dela na porta, ela tinha uma cadeira e ela conseguia sair do carro, montar a cadeira e entrar na cadeira; a cadeira dela era uma cadeira elétrica. E como é que ela subiria para o primeiro andar, para fazer as aulas do Coral Universitário? Na época, eu me lembro que eu negocieei substituir a disciplina dela por uma disciplina na Escola de Teatro, porque lá em Teatro, a disciplina era no térreo. Mas foi, tipo assim, com a mãe dela zangadíssima comigo, na época – eu tava na frente e tomei a pancada, né? – “porque não era possível” e tal... E, realmente, isso é uma injustiça.

Quer ver outra coisa? Pessoas com necessidades especiais... eu tenho agora na extensão duas pessoas com problemas de aprendizagem: um rapaz que perdeu parte do cérebro; duas pessoas com down. Então eu não posso mais dizer que eu não quero essas pessoas em minha sala. Isso não é possível mais, no mundo de hoje. Então, o que é que eu faço? Eu tento contemporizar: como os estagiários não têm preparo especial para lidar com esse tipo de coisa, a gente tem uma pessoa que tem preparo. Eu procuro voltar para ela essas pessoas. Se os horários não coincidem, [eu pergunto] quem se dispõe a, usando a boa-vontade, a trabalhar com uma pessoa dessas?

**L.:** essa pessoa que tem preparo é de uma outra área de saber?

**Fanny:** é um menino que está estudando e que está fazendo um curso, ele é aluno da universidade, e está fazendo um curso e trabalhando em uma instituição com pessoas portadoras de necessidades especiais.

**L.:** mas ele é da área de música?

**Fanny:** ele é de música, sim, ele é violonista.

**L.:** foi sorte, então, ter encontrado alguém assim?

---

<sup>27</sup> A professora faz menção a um espaço já conhecido pelo entrevistador. Para se chegar ao pátio, onde estão as salas de estudo de violão, o aluno tem que enfrentar, com sua cadeira de rodas, vários desníveis e batentes. As demais salas de aula ficam num outro prédio, que se interconecta com o pátio através de outros tantos desníveis e escadas. Ou seja, um ambiente nada preparado para atender a alunos com dificuldade de locomoção.

**Fanny:** sim, foi sorte. E também pressão, demanda mesmo. Começou a aparecer gente... porque antigamente, a gente falava “não, a gente não tem pessoal especializado, não é possível”. Mas chegou agora de uma maneira tão forte, que não é mais possível [recusar]. Então, a gente pede a colaboração de pessoas responsáveis para acompanhar, para vir até à porta, para pegar na hora certa, assim como a gente pede para as mães das crianças pequenas, que elas estejam na porta ao final da aula, porque a gente não tem portaria, não tem sensor, não tem ninguém, né? E aí, temos atendido. Mas é uma outra demanda que há algum tempo atrás, nem se sonhava.

Eu sei que o pessoal do IMIT e da Musicalização, eles têm várias crianças com distúrbios de aprendizagem, com déficit de atenção, algumas com down, algumas com hiperatividade... mas essas pessoas vão acompanhadas pra sala, entendeu? As crianças bem pequenas têm que ir com alguém acompanhando. Às vezes ficam um pouco, às vezes saem, as mães ficam do lado de fora pra qualquer emergência, porque tem criança que tem crise, tem epilepsia, tem convulsão, essas coisas todas...

[...]

**L.:** bem... eu tô olhando aqui [o roteiro], porque a gente já comentou algumas coisas que eu ia perguntar...

No elenco de disciplinas, tal como a gente tem hoje, como é que você vê essas questões que envolvem sexualidade, raça, gênero, etnia... como é que você vê hoje essas questões no elenco de nossas disciplinas?

**Fanny:** olha, as nossas disciplinas estão no papel, completamente defasadas... algumas coisas a gente sabe que não funcionam. Por exemplo, toda a universidade é semestral, só a Escola de Música é anual. Somos tão especiais assim? Por que é que a gente não pode fazer Instrumento I com 17 horas, Instrumento II com mais dezessete, sabe? Eu fico me perguntando, por que não?

A outra coisa que me salta a vista, é que, botando no papel uma coisa nova, não necessariamente implica em que os professores vão fazer aquilo que está lá no papel. Então, a gente teria que ter uma grande conversa entre as pequenas áreas. Por exemplo, quem dá LEM?, vamos conversar como seria esse “novo” LEM. Eu falo, no caso, em reunião pedagógica, que é uma coisa que a Escola de Música não faz. Desde que eu me entendo por gente, aquilo lá nunca fez. Eu vi só, a partir de uns poucos anos pra cá, por conta da cobrança do MEC, né? E fora a inclusão de outras disciplinas, que a gente nem pensa nelas, como é o caso de leitura musical, a questão da tecnologia, né?, a educação a distância... quando eu me coloquei em música, como professora de violão em educação a distância, eu ouvi de uma colega, “ah, você vai ensinar notação por correspondência, agora?”.

**L.:** quando eu entrei na Escola, uma história era contada, e eu não sei se é mito, mas, como mito, ele é muito representativo de como, pelo menos, um determinado segmento da Escola se pensava.



Essa história dizia que o curso de Canto havia passado anos sem ter admitido nenhum aluno no vestibular. Ou seja, havia essa história que era contada com uma certa admiração, como se fosse um...

**Fanny:** ... um mérito não admitir ninguém [risos]

**L.:** exatamente, como se estivessem preservando um alto padrão de excelência. Como é que você vê isso, sendo ou não verdade?

**Fanny:** ser ou não verdade é até fácil de verificar, é só chegar no colegiado e faz um levantamento, até com o aval de seu orientador, você vai na SGC [Secretaria Geral dos Cursos da UFBA] e faz esse levantamento. Meus alunos precisaram de informações da SGC, acerca de quantos alunos entraram, quantos se formaram, foi rapidinho, o pessoal abre os arquivos e você copia o que precisa. Agora, seja Canto, Violão, Piano ou Licenciatura, que não admita um aluno durante anos seguidos, a meu ver, parece uma ausência de realidade.

[pausa para trocar de fita]

**L.:** eu havia perguntado sobre essa história mítica de um curso que ficou anos sem admitir alunos, por não considera-los suficientemente preparados para ingressar num curso superior.

**Fanny:** boa parte dos alunos que ingressa no curso superior [de música], realmente, não está preparada para ingressar. Por que, quem prepara esses alunos? Então, não tem música nas escolas, ou você paga um professor particular – porque você estudar sozinho, ou aprender com os amigos, poucas pessoas conseguem resultados com isso. Então, de uma certa forma, tem uma desconexão... não é conectada a realidade com o que se espera. Agora, quando você às vezes admite alunos que não teriam condições de passar, a grande maioria deles entende qual é a coisa e vai atrás e consegue, digamos assim, acompanhar o curso, né? Alguns não, não conseguem mesmo e desistem.

**L.:** mas você acha que a Escola está preocupada com os alunos que não estão conseguindo acompanhar?

**Fanny:** olha, eu vejo professores preocupados. Eu não tenho uma visão do que seria “um pensamento” da Escola. Mas eu vejo, por exemplo, alguns professores muito preocupados com os alunos que não rendem o suficiente, ou o mínimo que seja. Então, às vezes eu também negocio com alguns alunos, tipo assim “olha, você não se matricula esse ano, mas eu continuo te dando aula, pra você ganhar mais um ano”. Ou, “te reprove por falta, pra você não perder no seu conceito, pra você ganhar mais um ano”. Mas essa não é a solução. A solução que a gente está dando é um paliativo. E alguns encaram essa coisa com seriedade e outros não, porque as vezes fica muito difícil, o “pote de ouro” está lá muito longe para se fazer a força para conseguir. E como não tem orientação do coordenador do colegiado... porque, no meu entender, o coordenador de colegiado era uma pessoa que deveria estar orientando os alunos que estivessem naquele curso, e eu vejo alguns estudantes

pegando nove matérias num semestre! Eu tenho, agora, um menino que está fazendo Música de Câmara comigo e ele está matriculado em nove matérias. Como é que ele pode estudar violão? Então, ele vem me contar, “ah, professora, porque eu estou fazendo nove matérias”, e eu disse “por que você não exclui, vai lá, correndo no colegiado, exclui duas ou três, fica com seis, é o suficiente”. Se você olhar o currículo organizado, ele prevê quatro ou cinco disciplinas por semestre, não tem mais do que isso. Aí você pegar nove é dar um tiro no próprio pé, porque não conseguir cumprir. A pessoa se enche de disciplinas achando que vai dar um jeitinho para poder passar.

**L.:** ainda mais quando eles têm que trabalhar também, né?

**Fanny:** eles trabalham, tocam, dão aula particular.

[...]

**L.:** sim, mas você não me explicou como é que você vê isso, do curso estabelecer um padrão ao qual os alunos não conseguem atingir...

**Fanny:** eu nem sei como é que eu te respondo, para ser bem sincera, porque parece uma falta de realidade tão grande, sabe? É um contra-senso, né? Eu estabeleço o nível de um curso, onde eu sei que não vai ter gente para cursar esse curso. É a mesma coisa que eu quisesse abrir um curso de, sei lá, um curso de física nuclear no meio de um povoado em que o pessoal só tem o primeiro grau, não vai ter aluno nunca para aquilo. Então, eu acho que uma maneira... A extensão seria uma maneira de trabalhar essas coisas, mas a extensão não é usada para isso.

**L.:** deixa eu lançar mão de um outro caso – e este me parece que não é mito, apesar de que eu nunca o verifiquei – que é o caso Armandinho, o bandolinista, filho de Osmar Macedo do trio elétrico, músico excepcional. Reza a lenda que ele foi reprovado no chamado teste de aptidão, o teste de seleção para ingresso no curso superior de música. E, aqui, a reação já é diferente, a gente se pergunta “pôxa, como é que a gente reprova ele”, e ainda num teste de aptidão?

**Fanny:** primeiro que não é teste de aptidão, eu acho que não é. E se for, está muito mal feito, porque algumas pessoas passam [no teste] e têm pouca aptidão, realmente; até têm o conhecimento, mas a aptidão é pouca. A gente faz um teste de conhecimento musical. Nesse caso, Armandinho estaria reprovado mesmo, ele não lê música! [risos] Como é que ele iria entrar? Quer dizer, eu estou lhe respondendo pela lógica da história, né? Pela lógica da história...

**L.:** faria sentido reprová-lo...

**Fanny:** ... já que ele não lê música! O teste exige conhecimento musical e ele não lê. Mas deixa eu contar uma história muito próxima a mim. Você conhece Nelson Veras, um guitarrista. Nelsinho tinha uns nove anos quando ele foi fazer o teste lá da Escola. Ele era uma criança! E eu me lembro que eu me impressionei de ver ele tocar, mas chegou na hora, ele não lia música e pelas regras da

época, se não lia música, tava fora – mesmo sendo extensão, não era nem o curso superior. Eu daí saí, a mãe dele tava com ele, e eu fui explicar para ela que a gente não poderia admiti-lo justamente por essa questão. Mas eu disse a ela, “por favor, leve ele para um professor de música” e dei o telefone de um professor daqui muito conhecido que preparava muito bem. E o moleque com mais, sei lá, seis meses, voltou lá e estava lendo tudo, porque ele, realmente, era muito capaz. Mas ele ficou na Escola pouco também, porque com pouco tempo ele... Ele era aquele tipo de aluno que dava pouco trabalho, sabe como é que é? Você dizia, “Nelson, faça assim” e ele ia lá e fazia.

**L.:** é, ele era extraordinário.

**Fanny:** era extraordinário, nesse sentido. Mas, como aprender música, entre aspas, era aprender o código musical, isso aí ele tirou de letra, como uma criança esperta. Depois, eu lembro que a gente fez um concurso de nível estadual e ele tirou primeiro lugar. Mas era uma coisa parecida, a gente estaria botando o menino para fora, entende? É porque, às vezes, o sistema não se adapta à realidade da coisa, eu acho. Não é só com música, mas com muitas outras coisas.

**L.:** acerca da recente polêmica do coordenador do curso de medicina – agora já ex-coordenado – me parece que a gente não vai discordar das críticas que foram feitas às declarações dele, mas, ao mesmo tempo, esse não me parece que é um pensamento isolado, há um contexto, há um coletivo que o elegeu como coordenador de curso. A minha questão é, como é que a gente poderia fazer, na formação em música, para resistir a este tipo de pensamento etnocêntrico?

**Fanny:** eu conversei com um colega de departamento, que é médico também... A declaração dele [do professor Natalino Dantas], eu considerei infeliz, inoportuna, porque na verdade, o que está por trás é que os estudantes de medicina fizeram um boicote ao ENADE. Então, por isso é que a nota foi muito baixa, só uns poucos foram lá fazer a prova, e respondendo sabe lá Deus de que maneira... Depois, eu acho que ele foi querer ser irônico e na ironia dele... Eu não acredito que ele seja um cara burro, no sentido de tapado, ignorante. Eu acho que ele foi querer ser irônico, mas foi irônico numa hora extremamente infeliz, ou, se ele queria aparecer na tv, ele conseguiu.

**L.:** eu até destaquei, “talvez o ambiente cultural da Bahia não seja muito propício à Medicina, pois as coisas aqui estão mais voltadas para a música (eu não digo nem música, pois não considero esses ritmos de percussão música)”. ele foi muito franco com o que ele pensa, né? A questão é se isso admissível vindo de um coordenador de uma instituição pública?

**Fanny:** tanto não é [admissível] que a cabeça dele rolou, rapidamente. Vá falar besteira em outro canto! Muita gente pensa assim também, eu sei que muita gente pensa assim, sabe? Que percussão não é música... Percussionista, se você for colocar num ranking de músicos, é o cara que ganha menos! O tocador de tambor fica lá, é o que ganha menos, porque ele só fica lá – o pessoal fala, né? – ele só fica lá batendo aquele ritmo, ganha menos que um flautista, ou sei lá... mas é preconceito mesmo, eu acho.

**L.:** a gente já falou um pouco sobre a criação do curso de música popular. O que está me chamando atenção é que a proposta de criação do curso tem reunido, em seu debate, setores que eu sempre identifiquei como conservadores a favor da criação do curso; e, ao mesmo tempo, setores que seriam, na minha perspectiva, mais progressistas, contra a proposta – como é o caso do professor Benedito. O professor Benedito é contra, na verdade, o processo. Ele acha que não houve, suficientemente, discussão, a coisa veio de cima para baixo e não houve discussão. E ele parte de uma premissa que eu acho interessante, a de que este novo curso vai reforçar a dicotomia popular-erudito. Eu queria, então, te perguntar duas coisas. Uma é como a comunidade está lidando com esse novo curso, com essa proposta. E a outra é como você vê esse posicionamento do professor Benedito?

**Fanny:** não vai ser o curso que vai reforçar, porque a dicotomia já existe mesmo, entende? Eu acho que o curso vai dar a oportunidade de entrar a música popular na universidade que, de outra maneira, não entraria. Na minha opinião, o curso vai dar essa oportunidade. Porque essa dicotomia já existe mesmo! Olha, você toca violão clássico ou violão popular?

**L.:** mas quando você me fala que está admitindo, inclusive como algo positivo, que o aluno toque de ouvido, que ele toque o repertório que ele gosta de tocar – você inclusive já publicou trabalhos sobre isso, ou seja, sobre o repertório de interesse do aluno... Você, de certa forma, já não está abolindo esta dicotomia em sua prática pedagógica?

**Fanny:** pois é... mas eu acho que os professores de violão, eles, de uma maneira geral, eu não digo que sejam todos... eu conheço alguns colegas que são extremamente radicais: ou você toca pela partitura, ou você não trabalha com ele. Mas alguns bons professores de violão trabalham com as duas linhas, entendeu? Eu acho que é impossível hoje você pensar num instrumentista que não toque de ouvido, num instrumentista que não seja capaz de pegar uma cifra, botar um ritmo e fazer um acompanhamento, não é? Então, eu acho isso tão pouco provável, que eu não consigo imaginar um violonista, sobretudo um violonista, sabe? Talvez, um cara lá do violino, pela formação, talvez seja mais difícil de encontrar um professor que vá ensinar improvisação, “olha, você vai improvisar, aqui, em cima desse encadeamento”, dá esse encadeamento para o cara... talvez seja mais difícil. Mas, no violão, isso é um ponto pacífico.

Eu tava pensando, ah, isso aí vai ser uma coisa atual... atual, né?

**L.:** isso o quê?

**Fanny:** a música popular... aí eu fiquei pensando... tava Roninho [Rowney Scott] tocando no intervalo do almoço, lá – e ele toca realmente muito, muito bem – e eu tava ouvindo... puxa, “O barquinho” tem quase sessenta anos! Não é? Essa é a música atual que a gente quer trazer para a universidade? Entendeu?

**L.:** eu ouvi as palestras dos professores que foram convidados para o fórum no qual se apresentou a proposta do curso de música popular. E eu, na verdade, discordo de muitas coisas. Inclusive porque a visão de popular que eu tenho não é a mesma que eles têm. Eu acho que o popular que eles estão imaginando, de certo modo, já não é nem muito popular.

**Fanny:** são os clássicos, né? Os clássicos urbanos.

**L.:** seria um novo cânon, a reificação de algo que, obviamente, tem valor...

**Fanny:** ... só não está no currículo da universidade.

**L.:** ...só não tá no currículo, ok. Mas, o que vai ser o popular? Vai ser Nara Costa, a rainha do arrocha? Por que não? Vai ser o pagode?

**Fanny:** ou o moranguinho do nordeste...

**L.:** ou isso, ou o Zé do pife, que toca pífanos... Enfim, o que vai ser este popular? Me parece que, pelos convidados [para o fórum organizado pela EMUS]...

**Fanny:** eles trabalham muito uma música popular urbana, baseada muito na bossa nova e nessa linha, né?

**L.:** sim, mas falar em música popular urbana, isso comporta uma diversidade imensa – do arrocha ao rap. Eu não sei, não é algo que está muito elaborado em minha cabeça, mas eu me pergunto o que é o popular para quem está defendendo a proposta do curso e em que medida as definições poderão excluir ou incluir certas práticas. Nesse ponto, eu concordo com Benedito, porque ele questiona de maneira muito pertinente: qual o conceito de popular com o qual a gente vai trabalhar? Do que é que se está tratando quando falamos em popular? E aí, se for para ensinar Tom Jobim, eu acho pouco. Pouco, no sentido de que se vai substituir um cânon por outro cânon.

**Fanny:** vai se institucionalizar uma espécie de repertório que não tinha entrado ainda na universidade. Então, agora, ele também é nosso. [risos] A gente permite que ele entre aqui, entendeu? Mas eu acho que essa conversa... Eu me lembro uma vez, que você estava discutindo a “egüinha pocotó” [no grupo internet Bibliografia], ficou lá um tempão na “egüinha pocotó”. Aí, eu vi que, se era música, se não era música, o que é que era aquilo... Então, eu acho que...

**L.:** era um fenômeno, naquela época, fazia enorme sucesso...

**Fanny:** agora é o “creu”.

**L.:** pois é. Na época [dos debates sobre a “egüinha pocotó”], Benedito resistia a isso, “a questão estética”, ele falava. Só que a questão, para mim, ultrapassa isso. A questão, pra mim, era “como é que a gente vai compreender isso?”. E aí eu não sei se o curso de música popular, tal como ele está sendo pensado, se ele está preocupado com essas questões, que para mim são as questões que realmente importam. Mas, enfim...

Bem, mas agora, mudando de assunto, eu queria que você falasse um pouco da sua formação.

**Fanny:** minha formação? Rapaz, eu fui uma pessoa de sorte, mas eu só me dei conta disso anos e anos mais tarde. É sério!

Eu comecei a estudar violão quando eu tinha onze anos, Meu primeiro professor, ele é um tecladista hoje, e tocava violão também na época; mas ele, hoje, é um tecladista, um músico sensível, muito, muito bom mesmo, apaixonado por bossa nova, Arlindo Gomes. Com Arlindinho, eu fiquei uns seis meses tocando violão com ele, era a época da bossa nova e era a época do iê-iê-iê, com Roberto Carlos. Então eu aprendia essas duas coisas. Aí depois meu pai falou assim, “olha, você fica aí tanto tempo tocando, você devia aprender a ler música, vai aprender a ler música”. Aí, quando ele recebeu dinheiro, um dia, ainda era o BANEB,<sup>28</sup> ali era defronte do Instituto de Música da UCSAL.<sup>29</sup> Ele disse, “vem, vem comigo que eu vou lhe apresentar à diretora aqui, pra ver se ela te arranja alguma coisa. Aí eu fui, subi, tava Josmar dando aula, e ele me perguntou o que eu tocava. Segundo ele, ele disse que eu sentei e toquei uma música de Renato e Seus Blue Caps, com um vestido tão curto que mais parecia um cinto! [risos] Aí ele me mostrou as notas na pauta, as cordas do violão, me pediu pra comprar um livro de viola do Manuel São Marcos...

**L.:** não era Maria Lívia São Marcos?

**Fanny:** não, era o “M” São Marcos, de Manuel.

**L.:** mas nas capas sempre tinha uma mulher, eu achava que era Maria Lívia...

**Fanny:** Maria Lívia era a filha dele... Então, era o “Iniciação Violonística”, um livro branquinho, da Ricordi, com uma bordinha azul, foi o meu primeiro livro de violão. E aí, como eu queria aprender violão, como eu queria tocar, aquilo lá me encantou. Então, eu comecei a ler as notas musicais. Com três meses Josmar me botou numa audição, foi quando eu toquei a primeira vez numa audição, e fui caminhado. Só que Josmar tocava popular também, era um chorão, músico popular da Rádio Sociedade e da Tv Itapuã. E eu chegava lá, e como eu tocava antes de ouvido, e como ele tocava lá as “baixarias”, aquelas coisas. No sábado de manhã era o dia de reunir a turma do chorinho – sábado de manhã, podia acontecer tudo no mundo, mas eu me preparava, às oito horas da manhã, eu tava no Instituto de Música [da Ucsal], saía de lá meio-dia, uma hora e meia da tarde, para voltar pra casa.

Aí, tanto eu tocava quanto eu ouvia os outros tocarem. Eu, na verdade, enquanto eu estava estudando a leitura musical, eu tava tendo esse contato com música popular, entendeu? Então, eu nunca deixei de tocar música popular. Se eu não me aprofundei muito no popular, eu também sempre toquei. E ele, Josmar, sempre me levava, como eu era tipo mocinha, bonitinha, como não tinha quase mulher estudando violão naquela época, então ele me levava para tudo que era coisa,

---

<sup>28</sup> Antigo Banco do Estado da Bahia.

<sup>29</sup> Universidade Católica do Salvador.

programa de rádio, programa de televisão, viajava pra o interior... Então eu fiquei convivendo com as duas coisas, eu não tinha muita noção do que era... eu só vim, na verdade, a conhecer pessoas que não tocavam nada de violão popular, quando eu tinha 22 anos. Eu saí daqui, fui para Ouro Preto, para o Festival de Inverno, e cheguei lá tinha uma porção de gente que tocava violão, maravilhosamente bem... na época tava na moda no Brasil Brouwer, Carlevaro... e essas pessoas não tocavam, se você pedisse “parabéns pra você”, elas não tocavam. Então, fui aí que eu vim a ter contato com essa coisa. Quer dizer, eu tive sorte.

[...]

**L.:** mas, sabe, Fanny, a mentalidade das práticas interpretativas... eu não sei como é que está agora, mas na minha época, e talvez muito mais na sua época, era a mentalidade de se formar solistas.

**Fanny:** sim. Ou você se mata de estudar para ser solista... e, na verdade, eu nem queria ser aquilo, sabe?

**L.:** eu não consigo imaginar que uma formação para as práticas possa excluir o papel do músico que acompanha, que vai tocar música de câmara, ou que vai trabalhar com o ensino ou com a iniciação de outros instrumentistas. E, outra coisa: como é que se vai justificar isso, como é que se vai justificar perante a sociedade um curso extremamente elitista, já que a expectativa de se preparar solistas que possam competir num mercado altamente competitivo, é algo para muito poucos?

**Fanny:** eu, ontem, vi a formatura de música. Dos cinco de violão que estavam se formando, eu acho que tem um rapaz que vai, como concertista internacional. Os outros são bons músicos, excelentes músicos, mas eles não vão ser concertistas...

**L.:** mas isso não deveria ser um demérito!

**Fanny:** não, não é. E muitas vezes eles nem querem isso. Sabe que eu levei muito tempo para me achar? Eu descobri que, na verdade, eu não queria fazer aquilo. Eu não queria sentar e estudar um repertório difícil, eu não queria ficar horas e horas trabalhando e depois perceber que o resultado que eu conseguia, o meu resultado ficava muito aquém de muitas coisas. Pra quê que eu ia ficar fazendo aquilo? Então, na verdade, você tem que achar o seu caminho.

**L.:** mas você não acha que isso pode ser o motor de muita frustração na vida das pessoas?

**Fanny:** sim, sim. E acho que não me frustrar foi uma coisa, digamos assim, ao mesmo tempo, de muita sorte.

[pausa para atender a um telefonema]

**L.:** a gente estava falando da frustração dos intérpretes...

**Fanny:** é uma posição ilusória. Quantos grandes músicos a Escola de Música formou que são concertistas, hoje em dia?

**L.:** pois é, quando eu entrei na Escola de Música, eu não queria fazer Licenciatura, eu queria fazer o curso de Instrumento. E depois eu desisti. Mas o pior não é isso, é você se sentir menor, como se você não fosse suficientemente músico para fazer o curso de instrumento.

**Fanny:** mas essa era a mentalidade vigente naquela época.

**L.:** você acha que está diferente agora?

**Fanny:** eu acho que sim. Há uma maior compreensão entre os professores mais jovens, mais recentes – eu sou uma professora jovem, viu? [risos] – de que existem muitas possibilidades.

[pausa para trocar o lado da fita]

**L.:** havia um professor, quando eu ingressei pela primeira vez na Escola de Música, para fazer o curso preparatório, ainda adolescente. Acho que ele foi o responsável por eu ter desistido do curso. No primeiro dia de aula com esse professor, ele me trouxe uma partitura que me assustava, eu não entendia nada, e ele falou “se você não consegue ler isso aqui, você não vai poder frequentar”. Aí eu desisti, não voltei mais, eu desisti do preparatório.

**Fanny:** pois é, tem gente que tem um dom especial para mandar os outros embora [risos].

Então é isso, o que é que eu faço, atualmente?, eu dou aula na graduação, trabalho também com Instrumento Suplementar, que eu gosto muito de trabalhar com o pessoal de Licenciatura. Tenho tido excelentes alunos em Instrumento Suplementar, gente que vem tocando dois acordes, faz dois de Instrumento Suplementar e sai tocando muito bem. Tem gente tocando muito bem mesmo... nestes últimos anos me apareceram alunos preciosos. Além disso, o que eu tenho feito bastante, nos últimos tempos, é pensar na iniciação musical – que é a minha grande paixão. Eu coordeno a extensão de violão, hoje temos três estagiários trabalhando comigo, temos 176 alunos na extensão de violão, e eu estou sempre preocupada em entender como é que as pessoas aprendem, o que é que elas fazem para aprender música, né?, quais são os processos... tenho tido sorte também porque eu tenho dado muita aula fora de Salvador, como professora convidada. Vou ministrar cursos, estou trabalhando em cursos de especialização... tô viajando bastante. Acho que encontrei uma maneira de ser útil e de ficar feliz com o que eu faço – porque isso é importante também, que você sinta que está cumprindo o seu papel.

[...]

**L.:** Fanny, eu queria te agradecer pela oportunidade da entrevista.



## ***Cecília, em 02/06/08***

**L.:** Cecília, o meu trabalho... eu tô tomando como objeto de meu trabalho, o discurso acadêmico em música. Obviamente que este discurso não está só na fala dos professores, mas, sem dúvida, aquilo que os professores falam é muito importante. Ou seja, eu poderia estar olhando também a produção de texto, artigos, monografias, teses, a produção teórica, mas eu estou pretendo me concentrar naquilo que os professores falam; estou tomando a fala do professor, como uma parte importante do que estou chamando de discurso acadêmico em música. E o que me interessa neste discurso acadêmico, são as maneiras como os professores pensam as questões, a meu ver, bastante atuais, sobre cultura – e, dentro de cultura, o que se chama hoje de diversidade cultural, ou multiculturalismo, e as questões que eles apresentam para a formação musical. Obviamente, as questões que envolvem currículo também. Então, eu queria começar perguntando sobre a sua formação acadêmica em música. Não precisa fazer um longo histórico, é somente para eu contextualizar um pouco os meus sujeitos.

**Cecília:** eu comecei a estudar música, eu tinha, sei lá, sete, oito anos de idade. Venho de uma família em que música era uma complementação educacional – principalmente para as pessoas do sexo feminino, né? Isso na família de minha mãe, não na família de meu pai. Então, minha tia era professora de canto, a minha mãe estudou violino, estudou piano; minha outra tia, porque eram três irmãs, né?, estudou também piano... minha tia fez carreira profissional como cantora lírica. E aí, então, sempre aquela coisa de tradição, né?, tanto eu como a minha irmã... E aos meus irmãos também, elas – minha mãe e minha tia – tentaram dar essa formação. Minha irmã tocou muito bem piano, mas, na realidade, quem foi fazer carreira fui eu. Na época, minha irmã já tocava bastante, a gente tem uma diferença de seis anos, ela já fazia concurso de piano, e eu ainda estava naquela fase do despertar. E a curiosidade, que diz respeito à minha formação, é que eu não queria. Dentro de casa, eu era exatamente aquela que não queria estudar música. E, de repente, quando eu fiz vestibular – eu tinha o que, eu tinha quinze anos...

**L.:** quinze anos?

**Cecília:** foi. Com treze anos foi que eu resolvi que seria uma coisa interessante. Quer dizer, para uma pessoa que estuda música desde os oito anos, né?, que tinha em casa o incentivo... naquela época, chegava alguém em casa, “ah, chama lá Terezinha”, que era minha irmã; “chama Cecília pra tocar um pouquinho”. A gente chegava lá tocava, todo mundo batia palma... Naquele ambiente, também do Instituto de Música da Universidade Católica, [por]que Dona Dulce também tinha essa coisa de ser um complemento, uma coisa assim, porque o Instituto sempre, no que diz respeito à educação, sempre teve aquela educação muito tradicional – pelo menos até a minha época. Agora tá um pouco modificado.

**L.:** isso foi em que período?

**Cecília:** em 1964, 65, por aí. Eu fiz vestibular em 1970. Foi o primeiro vestibular... foi na mesma época em que houve o primeiro vestibular daqui da Universidade Federal. Eu fiz o vestibular em 1969, foi exatamente quando houve a reformulação do curso daqui,<sup>30</sup> que o Instituto de Música foi incorporado pela Universidade Católica e os Seminários de Música – porque já não era mais Seminários Livres, mas Seminários de Música – foi encampado pela Universidade Federal. Durante essa época, por exemplo, o Instituto de Música, ele já conferia, já era considerado pelo MEC uma instituição que promovia cursos de nível superior. E aqui, a Federal, ainda não. Quer dizer, pela regulamentação do Instituto de Música, o curso, apesar de não estar vinculado a uma universidade, ele já era considerado de nível superior, tá entendendo?

**L.:** mas aí eu não compreendi muito bem, você fez vestibular para o Instituto de Música?

**Cecília:** eu fiz vestibular para a Universidade Católica, eu terminei a minha graduação na Universidade Católica. Tanto que, naquela época, era uma coisa inusitada... aqui também [na UFBA] aconteceu mais ou menos a mesma coisa... eu não tinha o segundo grau completo, e fiz o vestibular oficial, fiz o vestibular unificado, mas com a justificativa de que eu só poderia receber o certificado da graduação... porque eu tinha o nível de música para poder fazer o curso superior, mas eu não tinha a escolaridade para poder fazer o vestibular unificado, quer dizer, eu não tinha a conclusão do segundo grau, só a do primeiro grau, que era o correspondente à oitava série hoje. Então a Universidade nos deu essa chance: faríamos o vestibular, tanto eu como um grupo grande de pessoas. E só iríamos receber o diploma de graduação, após apresentar a conclusão do segundo grau.

**L.:** você ficou cursando, então, o curso superior e a escola de segundo grau?

**Cecília:** sim, os dois ao mesmo tempo, o superior e a escola de segundo grau. Tanto que eu fiz o vestibular com 15 anos, com 20, 21 anos, eu tava me formando.

**L.:** então, não seria incorreto afirmar que você teve uma formação bem dentro do chamado cânon musical acadêmico, né?

**Cecília:** sim, sim. Porque, na época, o que aconteceu, quando os cursos de música passaram a ter esse vínculo universitário, as pessoas estudavam, tinha aquele básico, de qualificação profissional, que depois ainda continuou tendo, aqui nas universidades, chamava de básico de aprendizagem e qualificação profissional. Então, era como se eu tivesse concluído, pelo tempo, para quem começou a estudar música em 1962, 63, que foi quando eu comecei a estudar música... e aconteceu que, em 1970, eu tinha nível de música para fazer o vestibular, mas a minha idade não me permitiria fazer o vestibular, por não ter concluído o segundo grau. Era exatamente o contrário do que existe hoje.

---

<sup>30</sup> Refere-se ao antigo Seminários de Música que, com a reformulação curricular, devido a sua integração ao sistema universitário da Universidade Federal da Bahia, passou a se chamar Escola de Música e Artes Cênicas.

Hoje em dia não se exige o curso de música, a pessoa faz o vestibular sem ter o conhecimento musical, não é isso? E, no entanto, passa, porque tem o segundo grau completo.

Na minha fase, foi exatamente o inverso. Não sei se era bom ou não o fato de ter essa exigência, com relação à questão de qualificação profissional, de você desde pequena começar a estudar música, tá entendendo? Talvez em decorrência disso, a pessoa ia estudando, estudando, aí chegava num momento, a pessoa estava tocando sonatas de Beethoven, mas não tinha concluído o segundo grau. Hoje em dia não acontece mais isso, hoje em dia isso não existe mais. Mas, na minha época, era assim.

**L.:** você fala em relação aos alunos que chegam hoje ao curso superior? Eles não têm essa formação sólida no cânon?

**Cecília:** sim, sim.

**L.:** e seu trabalho, agora, na pós-graduação, o que você tem estudado?

**Cecília:** bem, aí aconteceu que eu terminei o curso de piano...

**L.:** ó, desculpe, eu dei um salto enorme [risos]

**Cecília:** é, é, deixa eu dizer o porquê a pós-graduação foi uma coisa... quer dizer, porque eu deveria estar tocando piano de novo, né? Mas o que aconteceu? Quando eu fiz vestibular para piano, eu comecei a me interessar também por flauta, por música antiga. Então, ao lado de tocar os *Sordes*, a literatura pianística da vida...

**L.:** desculpe, eu não entendi...

**Cecília:** Sorgeres, Scriabin, a literatura pianística, enfim... tocando isto, eu comecei a estudar música antiga, e comecei a me interessar... quer dizer, na própria universidade, tinha um grupo de pessoas que se reunia e a gente começou a estudar e a fazer música antiga, começou daí a despontar para mim essa idéia da música antiga. Uma coisa que não tinha aqui em Salvador, a despeito do próprio Koellreuter ter esse estímulo, porque muitos livros a gente achou aqui porque ele era professor de história. Então, muitos tratados antigos, muitos cancionários... aqui na biblioteca tinha. Então, na verdade, a minha saída de lá [do Instituto de Música da Ucsal] para vir para cá, começou exatamente com esse lado da música antiga. Porque aqui tinha uma biblioteca que a gente tinha acesso, tá entendendo? E aí o que foi que aconteceu? Eu comecei a me interessar, quer dizer, me desvinculei um bocadinho do fato de ser pianista, para ser uma pessoa que iria fazer pesquisa com música antiga. Quando eu terminei meu curso de piano, eu já tocava flauta razoavelmente, eu ia para São Paulo, Rio de Janeiro, para ter aula de música antiga [...] comecei, efetivamente, a me interessar pela pesquisa musicológica, vem daí essa idéia. Eu terminei meu curso de piano, aí resolvi estudar um pouco de cravo, porque queria tocar Bach no cravo, tá entendendo? Foi quando, em 1982, 84, eu ganhei uma bolsa para estudar música antiga na Europa. Então, chegando lá, eu

tocava flauta... fazia parte mesmo da musicologia, de estudar com os tratados antigos, de ver como eram as ornamentações, como era a maneira de tocar, essa parte, assim, arqueológica da música, que eu já tinha começado aqui em Salvador, mas que eu fui aprofundar lá. E aí, então, meu professor, por um acaso me viu tocando piano e me perguntou “por que você não estuda cravo”; e aí eu fui estudar cravo, mas sempre mais vinculada com essa coisa do Renascimento, Idade Média, Renascença, e conclui meu curso lá.

Quando eu voltei, eu queria fazer... quando a pós-graduação, aqui, abriu vagas, eu vim com o intuito de fazer musicologia histórica. Mas aí meu orientador me jogou um balde de água fria: “que nada, você é muito empoeirada!” [risos] Até hoje ele me chama de empoeirada por causa disso... “nós não vamos abrir em musicologia, o curso vai ser em etnomusicologia” e coisa e tal; aí eu fiquei naquela idéia, né?, ou eu volto para a Europa para fazer [musicologia] ou eu já fico aqui, que é o meu caminho mesmo, e vou enveredar por uma coisa que, futuramente, é possível que venha a ter uma musicologia aqui.

Então eu fiz etnomusicologia de pós-graduação. Se você me perguntar se foi bom eu vou dizer que foi ótimo, porque foi aí que eu fiz uma revisão de literatura que eu jamais faria, inclusive de antropologia, de educação musical... pela tradição oral, né?, observando a questão cultural, o que emana da cultura e de como eles aprendem, e do não envolvimento da questão teórica de música, que nós temos, a música ocidental, nota, altura, técnica de soprar... um monte de coisa que a gente tinha aprendido lá e que...

É aquilo que eu sempre digo: quando eu fui fazer curso de música na Europa, eu tive que fazer mapeamento dos dentes para dizer que eu tinha todos os dentes, porque se eu não tivesse um, eles não me aceitariam.

**L.:** foi mesmo?

**Cecília:** exatamente, com tradutor oficial, juramentado e tudo. Eu fui ao médico, fiz o exame da arcada dentária e eles atestaram que eu tinha todos os dentes em perfeito estado [risos]. Se eu não tivesse, eles não me aceitariam, porque, na prática de tocar instrumento de sopro, o dente serve como suporte do ar. Eu achei muito interessante, porque eu sempre tocava flauta e nunca me preocupei com isso... mas, de repente, qualquer “bicuda” que destentar, [a pessoa] toca instrumento, ninguém tá preocupado se ele tem ou não tem os dentes... eu achei uma coisa inusitada, até hoje: você ter que dizer que tem todos os dentes para você poder... É a mesma coisa de eu dizer que tenho todos os dedos para poder tocar piano [risos] Se eu não tiver um dedo, eu não posso tocar piano. Quer dizer, teoricamente, eles têm razão, porque seria uma adaptação da técnica, o que para eles, lá, seria uma coisa absolutamente nova; e que, aqui, a gente lida, de certa forma, com essas adaptações. Aqui, por exemplo, você viaja pelo interior, você vê as pessoas, quem é que cuida do dente com essa perfeição, da dentição? Ninguém. Então, ele não tá preocupado, o som

pode sair [faz um som soprado com a boca para demonstrar] *phiii*, mas vai sair o som, da mesma forma. E lá não, se o mapeamento indicasse alguma falha, eles não me aceitariam. Não é interessante isso? Não sei se hoje em dia ainda é assim, mas na minha época foi.

**L.:** a sua formação em etnomusicologia lhe ajudou a compreender...

**Cecília:** ... mais a cultura brasileira. Quer dizer, durante esse período todo em que eu estudei, música, pra mim, era uma coisa, quer dizer, de tradição européia... não se falava nessa questão de música e cultura; folclore era folclore, essa coisa de você estudar as canções, as cantigas, os “atirei o pau no gato” da vida; mas não tinha essa supervalorização desse lado cultural. Então, ou você toca instrumento dentro do cânone europeu, ou você pertence à cultura que, na realidade, estava distante pra mim, nessa época. Eu só fui passar a compreender essa cultura, essa diferença cultural, principalmente no que diz respeito à música – a maneira como as pessoas tocam aqui, a revitalização... – através da etnomusicologia. Se não, eu continuaria fazendo música antiga, como na Europa se faz, como as pessoas estudam, tecnicamente.

**L.:** mas, agora, você está de volta à musicologia.

**Cecília:** é, que é uma coisa que eu sempre gostei. Se você me perguntar, eu gosto muito de história [risos].

**L.:** pegando esse gancho, o que é que a etnomusicologia pode ter modificado em sua prática como professora de história?

**Cecília:** ah... muita coisa, principalmente essa questão do desconfiar do que está nos livros, porque os livros, eles contam absolutamente a história através de um intelectual, que conhece, que é importante de você ter isso, mas, de repente, hoje em dia as abordagens, em termos de musicologia, mesmo por conta das próprias metodologias em história, eles buscam essa questão da contextualização. Bach, por exemplo, Bach era um grande organista, um compositor... qual era a função de Bach? Ele era famoso, na época? Não. A notoriedade de Bach veio depois, no contexto em que ele vivia, ele era um grande professor, uma pessoa que ensaiava as orquestras dele, de São Tomás, ele se preocupava com a vida musical, mas ele não era... Ele era um grande improvisador, mas ele não era um grande compositor, tá entendendo? Então, essa questão da contextualização, no sentido de você entender, não aquilo que o indivíduo escreve, mas buscar sempre compreender o contexto, a situação política, como as coisas aconteciam, não é? Quais eram as possibilidades de cada um desses compositores, a própria vida musical da época... Isso é uma coisa que eu acho que andou muito, em termos de musicologia; deixou de ser aquele professor, pura e simplesmente, de história, mas de entender o contexto – assim como na etno[musicologia], não é? Só que, enquanto uma lida com a questão da música de tradição escrita, a outra lida, a princípio, com música de tradição oral – que é uma abordagem diferente, você pensa mais em termos do agora. Para a etnomusicologia, é difícil você tentar estabelecer uma história da música daquele grupo, porque ela

já passou, não é música viva, ela já passou. Isso gera uma certa dificuldade, você não tem um material escrito, as pessoas que faziam música já se foram, via de regra. Então, isso é uma coisa que eu acho que a musicologia, ela pode lidar; e a etnomusicologia, ela fica... bem, se a gente levar em conta, se levar em consideração de Guido Adler pra cá, que você tem material, que você pode fazer elementos comparativos, musicologicamente comparativos... Por exemplo, quando eu fui estudar os caboclos de Itaparica, o que foi que aconteceu? Eu cheguei lá e tinha um grupo de pessoas que tocavam, que elaboravam suas próprias músicas, que cantavam, numa afinação diferente daquela que eu... da minha formação, né? Mas, pra fazer uma triagem do que foi o passado, eu fui buscar, por exemplo, Renato Almeida – que nunca tinha ido lá, tá entendendo? Ele soube através de um terceiro... Então, essas coisas todas que a etnomusicologia busca, essa coisa da música, enquanto ela está acontecendo; e quando você vai olhar pra o passado, você tem que, na grande maioria das vezes, chegar a uma... a fazer uma síntese, um trabalho de reflexão, para saber como deve ter sido o passado. Quer dizer, em termos da história, ela sempre fica mais desprivilegiada, do que aquele que tem o seu material já. Queira ou não queira, alguém escreveu, alguém disse, você tem um documento.

L.: bem, deixa eu entrar um pouco mais nas questões educacionais. A gente tem uma lei chamada de 11.645, que faz uma emenda à LDB. Ela já foi a 10.639, que estabelecia a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira. Ela foi modificada, agora, em 2008, para incluir também o estudo da cultura e história dos povos indígenas brasileiros. Tal como está aqui:

“Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, *torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena*”.

Seguindo, na leitura do documento:

“O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como *o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional*”.

E fala que esses conteúdos deverão ser ministrados “nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Essa lei, ela reflete uma luta histórica de movimentos sociais organizados, principalmente do movimento negro e, mais recentemente, dos setores preocupados com as questões indígenas no Brasil. As pessoas que trabalham com o ensino de história, elas têm, já há algum tempo, questionado os livros didáticos de história, a maneira como a história dos povos indígenas e dos africanos que vieram trazidos para o Brasil está representada, né? E eu comecei a me perguntar como é que essa lei se refletiria no ensino superior de música, mas especificamente na disciplina de

História da Música. Falando também da perspectiva da educação, nós vamos ter que formar profissionais que estejam atentos a isso que a lei agora nos obriga. Como seria uma aula de história da música preocupada em atender a essa obrigatoriedade da lei?

**Cecília:** isso aí é meio complicado... Por exemplo, na minha cabeça, quando a gente estuda história da música ocidental, você vem desde aquele momento da Antiguidade, da Idade Média, aí você descobre que havia muito a questão da tradição oral. Aí chega a Igreja e dá um passo adiante com relação à questão da teoricidade em termos de música, não é? O próprio Guido D'Arezzo, Gregório Magno... quer dizer, você vai começar a ter um percurso de historiografia que vai lidar com a questão da escrita musical... quer dizer, ao longo de muitos séculos e de materiais que foram achados, que foram relegados, muitos que foram perdidos... natural, né? Então, quando eu penso assim “história dos povos indígenas”, eu quero saber: desde que época? Como isso acontece? Por exemplo, na história do Brasil, você sabe o seguinte, não se editava nada no Brasil, até 1808, quando a Família Real veio pra cá. Então, qualquer coisa... a gente diz assim, “ah, mas tem umas poesias de Gregório de Matos, de Manuel Botelho”, que a gente tem, por exemplo. Mas como é que essas coisas chegaram até aqui? Quer dizer, se o indivíduo escrevia, aqui no Brasil, o trâmite era este: tinha que ir para Portugal, de prefeitura a prefeitura, de alcaide a alcaide, [eles] liam, “não tem nada, pode voltar”, quer dizer, eles davam um carimbo e isso voltava pra cá. Esse era o trâmite, com a permissão do arcebispado, né?

Então, a partir de 1808, é que se cria a imprensa nacional, é que se pensa em acumular papel. Então, o que é que acontece? Do passado, [há] pouco material para você chamar de história. Do passado, das contribuições, pouco ou nada existe. O que é que existe, por exemplo, de música indígena no Brasil? O que eu historicamente conheço é o Jean de Léry, o “canto do pássaro amarelo”, que data sei lá, de 1555, que é de quando ele esteve aqui; e Jean de Léry, ele era um sapateiro, uma pessoa simples que veio e que tinha um conhecimento musical e que escreveu, ouviu, achou interessante e escreveu, tá entendendo? Quer dizer, uma primeira fonte de uma possibilidade de transcrição, certamente errada, porque o grande problema de você refazer música é o de você conseguir chegar a um consenso do que está escrito e do que deve soar. Isso, em termos de música antiga, na própria Europa mesmo, eles batem pé firme, quer dizer, nós estamos fazendo uma transliteração disso aqui, estamos dizendo que é provável... Por quê? Porque esse sinal, toda vez que ele aparece, esse sinal, eu vou transcrever dessa maneira. Então, eu vou ter uma coisa, um caminho para dizer que é provável que aquela música tenha soado dessa maneira – é provável, porque eu estou tendo similaridades de configurações de notas, ou o que seja, e obedecendo um critério “x”, e dizendo “é possível que tenha sido assim”.

**L.:** mas de que maneira, então, nós poderíamos discutir...

**Cecília:** estabelecendo uma história disso aí.

**L.:** vamos ampliar um pouco mais, então – até porque a gente poderia considerar a história oral, ou os relatos de viajantes, ou a própria memória existente...

**Cecília:** mas o que você tem escrito é uma coisa, e o que você tem de tradição oral, né?... os usos e abusos da história oral... Quer dizer, de como a pessoa lhe diz, de como você... quer dizer, de com ela lhe diz do que ela interpretou, ela lhe diz daquilo que ela já interpretou; e você já faz uma reinterpretação daquilo que ela lhe diz. E aí, quando você for colocar ainda no papel, vai soar uma coisa diferente – porque ainda tem isso, não é? – a não ser que a pessoa descreva com muita precisão para poder ser exatamente aquilo que você pensou.

**L.:** mas um documento escrito, ele também... ele não é factual... assim, nada é tão transparente...

**Cecília:** não, não é... mas aí, o que é que vai acontecer? Se a gente tentar, com os raríssimos exemplos manuscritos que a gente possa ter, em termos de história dos povos indígenas e da África, vai ser sempre uma conclusão. Assim como é, na Europa, a questão da música de tradição. Porque, até onde eu sei, essa questão da música... quer dizer... Tudo parte também, sabe Luedy, desse conceito do que é música erudita e o que é música de tradição oral. Hoje em dia a gente tem um conceito claro do que a gente chama de música erudita, por causa da escrita, não é? Mas na Europa também tem a tradição oral e que, no caso, ela foi revitalizada, essa questão do folclore, com o nacionalismo. Então, o que a gente tem de exemplos, se a gente está cantando “atirei o pau no gato”, essas coisas ainda do jeito... quer dizer, vem dessa idéia do nacionalismo que ficou, o resgate na memória e que foi passando. Quer dizer, não existe nenhum documento que diga que realmente aquilo ali pertenceu, ou que alguém possa dizer “é de origem ibérica”. Sim, mas de que região?

**L.:** deixa eu tentar focar num outro aspecto. De que maneira, então, você acha que a gente poderia trabalhar com essa obrigatoriedade da lei? Que disciplina poderia cuidar disso?

**Cecília:** eu acho que uma coisa multidisciplinar aí... a multidisciplinaridade, né? Algo que envolva música, essa questão do social também, da história... da história enquanto se poderá achar algum documento que reflita isso, tá entendendo?

**L.:** mas você não acha que a história poderia, inclusive, fazer a própria leitura crítica da construção da história?

**Cecília:** pode sim, mas o material musical fica aonde? Quer dizer, vai ficar somente naquilo que aquele grupo cantou e você conseguiu de uma maneira ou de outra transcrever. Repare, quando eu fui fazer, e eu tô aqui, em Itaparica, quer dizer que eu tô aqui perto, numa comunidade aqui perto. Então, quando eu fui lá para fazer esse trabalho, esse grupo dos caboclinhos de Itaparica – eu estou dando como exemplo – essa manifestação, ela começou a acontecer lá pela década de 60 [1960]. Tem canções lá, “o meu caboclo índio”, etc e tal, e que isso remonta um indivíduo que veio de lá de, até onde eu sei, de Feira de Santana, que já não existe mais... esse cidadão já deve ter morrido, se chamava seu Eduardo, que fez a primeira manifestação, lá em Itaparica, com os caboclos, que



misturou uma série de eventos, que, em princípio, parecem desconexos, né? A rainha era branca – deveria ser uma índia, ou então uma cabocla... Enfim, uma série de elementos que, em princípio, a gente acha desconexos. E eles cantavam um grupo de canções de tradição, todos eles cantavam igual, e eu comecei a achar aquilo assim extremamente interessante. E tinha um senhor que a função dele era preparar esses caboclos. Então, o que é que ele fazia: ele pegava um monte de crianças, de seus dez a dezesseis anos, dezessete, e ensinava essas canções que ele tinha aprendido de muito tempo; além de algumas que ele ia acrescentando. Aquela história de que quem conta um conto acrescenta um ponto, né? Então, ele ia modificando, que é o processo natural. E eu fiquei muito impressionada, “meu Deus, o que é que eu vou fazer?”. Algumas dessas canções eles cantavam igual, ou semelhante, né?, às orientações escritas de Renato Almeida. E eu comecei a... eu disse assim, eu tenho que... esse pessoal vai ter que cantar pra mim. Eu gravei e vou transcrever. Então, a minha maior preocupação, nessa gravação, era de, exatamente, eu chegar lá e... quando ele olhou escrito, com notação musical, ele olhou e achou maravilhoso: “o que eu canto é isso aqui?”. “É, é, tá vendo?, mas péra aí”. Aí eu pegava a música [transcrita], abria, e cantarolava, *te-re-re-re-re*, “era assim?” Quer dizer, ele tava dizendo que o que eu estava cantando ali, naquilo que não estava somente na memória, era aquilo que ele estava cantando lá. E a minha preocupação ainda chegou a tal ponto, que eu chamei algumas pessoas, colegas meus de música, e dei para eles tocarem e gravarem pra mim, pra saber se aquilo que eu tinha transcrito refletia, pelo menos, em essência aquilo que eu tinha ouvido. Porque eles têm... na tradição oral, eles não estão preocupados, como nós, né?, com uma teoricidade musicológica... é a mesma coisa com a música popular brasileira – e eu não sou contra a música popular brasileira, um curso de música popular brasileira; mas, na realidade, quando ela chegar, dentro de uma universidade, que ela passar a ser efetivamente uma música popular brasileira estudada, então o que é que você vai fazer? Você vai fazer um arranjo “segundo Tom Jobim”, você vai aprender a fazer isso, né?, a ter essa visão histórica, porque o personagem existiu, e a idéia era dele! Enquanto a idéia não é dele, [ela] é de todos nós, é o que a gente chama hoje em dia de domínio público. Então eu posso pegar uma música de Tom Jobim, por exemplo, e fazer dela... a minha idéia completamente diferente do que ele cantou, não ser uma reprodução, como você tem, hoje em dia, quando você vai tocar um Mozart, você procura reproduzir o Mozart dentro do contexto em que Mozart existiu, você tá entendendo? Então eu vejo que esta questão da tradição oral, da preservação, a gente tem que repensar até que ponto nós vamos querer estar esquematizando uma coisa que às vezes até nem deve ser esquematizada. Porque se ela vier para uma universidade, eu imagino que isso vai... você vai ter que estudar o quê: as diversas possibilidades que, por exemplo, um Chico Buarque, ou um Tom Jobim, ou um outro... tocou aquela música. Quer dizer, você vai ter uma historicidade, você vai ter um perfil, vamos dizer assim estilístico, que você vai ter, forçosamente, que fazer igual. Mesmo que você diga “aqui eu estou tocando Tom Jobim, como ele pensou”, [ou] aqui eu estou tocando Tom Jobim *como eu estou pensando que é Tom Jobim*; da mesma forma que a gente fala

com um Mozart, “eu estou tocando Mozart estilisticamente”, ou Bach, os ornamentos, como eu vi nos livros, como eu vi lá no material de época, né?, numa edição *fac simile*. Agora, eu tô deixando ele aqui, e vou fazer da minha maneira... cê tá entendendo?

**L.:** eu tenho ainda algumas questões sobre isso...

**Cecília:** eu imagino [risos]... Eu entendo que é uma maneira complicada... é um professor de história, que está aqui falando, né?

**L.:** mas veja, a gente tem, por exemplo, a escola dos *Annales*, e o que veio a partir daí. Há um historiador tão interessante, por ele ter levado à cabo essa abordagem teórica dos *Annales*, inclusive se declarando influenciado por Geertz, o [Robert] Darton. Ele tem coisas maravilhosas. Aquele artigo dele<sup>31</sup> sobre o diário de um vidraceiro, na época da Revolução Francesa, não sei se você já leu...

**Cecília:** não, não...

**L.:** ... no qual ele vai discutir a mentalidade do vidraceiro, e através daí ele vai demonstrar como as mulheres eram tratadas naquela época, como se pensava a condição feminina na época. Então ele descobre, por exemplo, que não era muito diferente da maneira como Rosseau pensava. Ele fala que esse vidraceiro tinha um diário, no qual descrevia as aventuras amorosas dele. O conceito de fraternidade, na época, de acordo com o diário – e ele não descarta, inclusive que o diário seja uma obra de ficção – mas a maneira como as histórias são contadas... pra nós, hoje é tão chocante... porque a fraternidade, para esse vidraceiro, seria partilhar a mesma mulher com os amigos, e isso não excluía o estupro. Então tem várias passagens em que isso é narrado de maneira muito natural, como se os leitores da época fossem rir daquilo. E hoje é chocante, pra gente, né? Ele encontra um trecho, nas Confissões de Rousseau, onde isso também é afirmado, numa passagem em que uma menina é oferecida a Rosseau, e ele, por qualquer motivo não passa a noite com a menina.

Então, a gente não poderia ter uma história, um ensino de história da música, onde a gente pudesse lidar com a tradição oral, onde a gente pudesse lidar com a memória; não ficar só, ou tão somente preso a documentos escritos, mas também àquilo que reside na memória e que simbolicamente ainda é importante? Como é que a gente poderia trabalhar, hoje, com a história dos povos indígenas?

**Cecília:** complicado, né? Porque, hoje em dia, ninguém pense que, saindo daqui, para ir no Xingu, sei lá, ou então procurar os Kaiapós, você vai estar ali, naquele momento refletindo alguma coisa do passado. Isso não. Aí começa aquela velha questão do primitivo, porque hoje em dia o primitivo é tão evoluído quanto nós, ele passou pelo mesmo processo; só que os conceitos, as idéias, a maneira com que a cultura deles se desenvolveu não é a mesma da gente. Então essa diferença você

---

<sup>31</sup> Referia-me ao artigo de Robert Darnton, traduzido por João José Reis e Ligia Bellini, “Fraternidade ou os perigos da história etnográfica”, publicado no jornal Folha de São Paulo, em 6 de julho de 1997.

tem que levar em consideração. Quer dizer, é aquela história, os primitivos são nossos contemporâneos, hoje em dia. Então, ele tem o quê? Ele tem, mesmo lá isolado, aquela coisa que a gente pensa que ainda é pura... já não é mais pura, já passou... Isso me lembra, sempre que dou aula de folclore, eu me lembro daquele negócio do Paulinho Paiakan, aquele cidadão que estuprou uma mulher e depois ele queria dizer a todo mundo que aquilo ali era comum na tribo dele. Aí o que foi que aconteceu? É comum, mas você tem de levar em consideração que ele tem brevê de piloto, tá entendendo?, era uma pessoa que tinha dinheiro, viajava de um lado pro outro de avião, conhecia toda uma outra cultura, que, no caso dele, ele deveria fazer o quê?, ele deveria respeitar a cultura do outro. Ele poderia, efetivamente, fazer isso com alguém que fosse da cultura dele, mas não que fosse de uma outra cultura. É essa linha limite que eu acho que é complicada, tá entendendo? E é sempre o velho problema do estudioso: a ciência está sempre do outro lado; nunca está... a não ser que você, em casos raros, como o do Nketia, que era um africano e que resolveu ir para os Estados Unidos para ensinar a bater tambor; e, de repente lá, ele achou interessante, “por que é que eu não posso estudar etnomusicologia?”, quer dizer, ele foi estudar etnomusicologia para falar da cultura dele. Aí é uma outra possibilidade que, via de regra, isso é difícil de acontecer.

**L.:** a gente não poderia ter um estudo etnomusicológico, por exemplo, do Grupo de Compositores da Bahia?

**Cecília:** pode, pode, se você pensar em pessoas que se predisponham a fazer isso, ou se pense em um Jamary Oliveira, que é representante dessa mesma época... ou, então, mesmo esse próprio Tom Zé, que não ficou na Escola, ele procurou um outro caminho, não é? Mas o que é que você pode herdar dele para você poder formar uma história? O que ele pensa, não é? E você tem que submeter o que ele pensa sobre o passado, dentro do contexto do que foi o passado.

**L.:** é porque esses limites entre etnomusicologia e musicologia histórica são tão tênues, né?

**Cecília:** é, é complicado, porque, pra mim, todo problema reside exatamente em onde você está – já dizia Einstein, né? De onde você olha, você vê tudo diferente. Então, quer dizer... um texto que eu li uma vez, que eu achei bem interessante: duas pessoas, um cientista e o outro uma pessoa da cultura, que olhou uma plantinha e disse assim, “essa planta, ela é minha família” – que é a mesma coisa que acontece com determinados instrumentos de povos indígenas, “esse instrumento reflete a minha família”. Quer dizer, você como pesquisador, você escreve [registra] lá, mas você nunca consegue chegar àquele princípio. Na África, por exemplo, você tem uma San, o instrumento San, aquilo ali é uma coisa cosmogônica, que reflete a questão da herança de determinada casta, vamos dizer assim. Às vezes pode ter uma pequena diferença no instrumento que reflete aquela família; e pra gente, que está do lado de cá, você não consegue enxergar a extensão daquilo que o indivíduo está lhe dizendo. O grande problema é esse: se você vai fazer uma releitura do que ele lhe diz, ou você chegar, realmente, às vias de fato... e mesmo assim você nunca vai compreender! Como eu

nunca compreendi porque que na Europa, para eu tocar flauta doce, eu tinha que ter o mapeamento de meus dentes [risos] Cê tá entendendo? Quer dizer, depois que eu cheguei lá, que me explicaram, “não, porque quando você sopra, o dente serve como apoio, funciona como suporte”. Tecnicamente, você entende, mas musicalmente? Aí eu posso dizer, bem, então quer dizer que o que eu toco aqui, o som que eu tiro aqui, vai ser, se eu quiser ser extremamente detalhista, vai ser diferente do som que eles tiram lá. Alguma coisa vai surgir de especial, na maneira como as pessoas tocam do lado de cá, e na maneira como as outras tocam do lado de lá. E essa compreensão, pra mim, eu acho meio complicada, tá entendendo? Com isso, eu não tô também querendo dizer a você que no momento que eu estou tocando Bach, eu estou achando que eu estou fazendo exatamente dentro dos trâmites ou do pensamento; eu estou buscando, para saber contextualmente como foi, para poder dizer, eu estou me aproximando, porque o som, a música está perdida... Aí vem aquelas questões todas filosóficas, né, que a gente nunca vai conseguir chegar a um consenso.

Então, eu acho assim, completando o seu raciocínio: há a possibilidade? Há. Agora, a pessoa que irá fazer esse tipo de trabalho, eu penso que tem que ser exigido dela uma formação muito especial – no sentido de que não é só o fato dele transcrever, ou dele gravar, mas você tem que compreender efetivamente essa diferença de cultura.

**L.:** alguém com uma formação em etnomusicologia.

**Cecília:** é... uma coisa que seja... que se possa chegar a um consenso, e saber de antemão... Acho que é Kolinsky, que dizia que a pessoa, no mundo, consegue entender razoavelmente bem duas culturas, a sua e uma outra quando se tem muito estudo. Ele questiona muito isso.

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

**Cecília:** que tem o quê?

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

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

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

**Cecília:** isso aí também é muito complicado...

**L.:** não precisaríamos desafiar essa lógica?

Cecília: não.

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

**Cecília:** eu sou o que sou, porque eu aprendi assim, porque meu professor é eurocêntrico, é preconceituoso, porque é uma formação... Eu não penso dessa maneira. Eu penso que uma pessoa, ela tem... depois que você tem uma série de informações, você procura o seu caminho, você não fica preocupado se é... como é que chama... a questão do homossexual, do heterossexual... você segue o seu caminho. Eu não sei, eu não imagino a coisa dessa maneira, não. Eu nunca culpo meus pais pelas minhas falhas, [pela] a rigidez com que eles me ensinaram as coisas, pelas minhas falhas... eu até gosto. Por exemplo, veja o que eu estou querendo dizer: na minha família, quando a minha mãe, ou o meu pai não queriam que eu fizesse alguma coisa, ele não me batia não, bastava um olhar dele e eu sabia que não era pra fazer. Se eu fizesse, eu estaria desafiando ele. Então, eu tinha que me preparar para dizer assim, “olha, eu achei que deveria fazer”. Ele poderia chegar em cima de mim e cair de pau, tá entendendo, me bater... cê tá entendendo a analogia que eu estou fazendo?

**L.:** eu acho que estou entendendo, sim. Mas veja, eu acho que a gente tem duas questões aqui: uma é se você concorda que há uma lógica dominante, onde essa lógica exclui indivíduos que não correspondam à marca masculina, branca, heterossexual e cristã. Isso é uma coisa, se você acha que de fato ocorre. E a outra é se você acha que é necessário...

**Cecília:** ... eu acho necessário.

**L.:** ... que isso seja desafiado?

**Cecília:** não, eu acho necessário que exista.

**L.:** eu não entendi, como assim?

**Cecília:** eu acho necessário que exista esse posicionamento.

**L.:** essa posição branca, heterossexual, masculina e cristã? Ainda que à custa de excluir outras identidades?

**Cecília:** não, não. O que eu tô querendo dizer... deixa eu ver se eu consigo aqui elaborar um... um elemento de consenso disso aí, de que ele deve existir, do que eu acho que deve existir. Ontem eu tava conversando lá em casa com uma prima minha que – inclusive não tem nada de... muito pelo contrário, porque eu, apesar de ser descendente de italianos, eu tenho a minha formação indígena e afro-descendente da mesma forma. Então essa minha prima, inclusive, ela é uma pessoa bem mais

escura de pele do que eu. Então, o que é que acontece? Ela tava dizendo que tinha ficado indignada, porque, na televisão, na novela, né, o menino nasceu, fruto de uma noite com três pessoas... eu não sei se você vai colocar isso aí, não, né?

**L.:** ah, essa novela é recente.<sup>32</sup>

**Cecília:** então, de repente, os dois... é recente, né? Então, assinaram como se o menino tivesse dois pais e uma mãe. Aí ela virou pra mim e disse assim, “o que é que você acha disso?”, eu disse, sabe o que é, é que as pessoas deveriam pensar em leis – talvez aí eu consiga responder à sua pergunta –, as pessoas deveriam pensar em leis, as leis efetivas da natureza. Então, a vida só é possível quando você tem a questão da heterossexualidade. A criança, quer dizer, o ser nasce, somente de um, que junta com o masculino com o feminino. Quem determina o sexo é o pai, não é isso? A mãe, apenas, ela é, no caso, ela seria, geneticamente falando, a receptora. Então, não existe, não deveria... eu não penso dessa maneira, “ah, porque socialmente tem que ter essa...” Pra quê, só por uma questão de papel, a pessoa dizer que tem dois pais? Se isso não é possível? Eu acho que se as leis fossem feitas observando-se os critérios da natureza, essas coisas não aconteceriam. Isso, pra mim, também é absolutamente irrelevante. Isso, eu não quero dizer a você que eu seja contra relacionamentos homossexuais, de maneira nenhuma. Acho que se a pessoa vive bem com seu companheiro ou com sua companheira, pra quê que ele vai ficar dando tratos à bola, e dizer “ah, agora eu quero tudo aqui regulamentado e não sei o quê”... ninguém vai brigar com ele porque ele tá vivendo bem, tá feliz, você tá entendendo? Não é que eu seja contra, eu acho que as leis que existem, elas devem refletir uma lei maior que é o equilíbrio... talvez eu seja mais naturalista com isso aí. Então, se, por exemplo, na minha formação portuguesa, na minha formação do povo brasileiro – quando estou falando de minha formação, estou falando da formação do povo brasileiro – que veio de Portugal, que veio dessa questão religiosa, que veio... E não me preocupo com que a Igreja, tá entendendo?, vá botar na minha cabeça; eu me preocupo, sim, com a presença dela, por eu achar que existe uma coisa maior e de eu ter um freio – porque a religião, pra mim, funciona como um freio.

**L.:** mas veja...

**Cecília:** ... não que ela vá me dizer que eu tenha que sair daqui e daqui há pouco eu encontre uma pessoa ali e eu tenha de tirar a minha roupa e dar pra ela, porque eu estou querendo ser... sabe? Pode ser que eu esteja errada... Não sei se você está entendendo.

**L.:** Eu estou entendendo... eu estou querendo lançar questões que sejam de certa forma polêmicas, para que, por contraste, a gente possa...

---

<sup>32</sup> A professora referia-se à novela da Rede Globo, “Duas Caras”, exibida durante o período de outubro de 2007 a abril de 2008, na qual um dos núcleos amorosos da novela contava com um curioso triângulo amoroso entre dois homens (um dos quais homossexual assumido) e uma mulher. Na trama, com o nascimento de uma criança, filho da personagem feminina com um dos dois rapazes, os três tentam registrar em cartório uma pretendida paternidade dupla para o recém-nascido.

**Cecília:** aí, o que eu posso dizer pra você é: a minha formação é essa, e aí? Sou contra? Não, acho que poderia ser melhor, poderia ter algumas melhoras. Mas, por outro lado, é a minha formação.

**L.:** mas veja, quando ele fala em desafiar, eu acho que ele está partindo do pressuposto de que, por ser uma lógica dominante, ela pode excluir outros grupos sociais, outros grupos sociais podem não se ver representados. Por exemplo, a questão da sexualidade é muito evidente, ela provoca um desconforto. No entanto, há setores na sociedade que são homossexuais. Por exemplo, você falou das leis. Há pouco tempo, uma colega nossa, ela vivia maritalmente com uma pessoa do mesmo sexo dela, ela era lésbica e vivia com uma outra garota. Ela faleceu. A família dessa nossa colega ficou com tudo, com todos os bens que as duas tinham construído juntas durante anos. Então a gente vê que não é só uma questão de ter simpatia ou não ter simpatia, de gostar ou de não gostar, mas é de, primeiro, em termos educacionais, como esses indivíduos são representados. E, num outro aspecto da questão, concreto, material, são os direitos das pessoas, né? Ou seja, o primeiro passo para essas pessoas não terem direito algum, é elas não terem representatividade...

**Cecília:** mas eu acho que sempre existem algumas formas que a gente pode driblar isso aí. Pensar no presente e pensar no futuro, pra mim, é uma coisa importante também. Por exemplo, eu estou aqui, hoje, eu não tenho filhos, o que eu tenho de bens, tá entendendo?, e eu não fiz ainda meu testamento, porque [risos] eu não estou querendo morrer tão cedo [risos]. Mas eu tenho claramente na minha cabeça, eu não vou deixar à deriva, você tá entendendo? Eu acho que, nesse aspecto, se as duas pessoas vivem bem, se constroem alguma coisa, por que é que na hora que faz... A gente divide tudo na vida, né?, por que é que na hora já não faz a divisão para não ter esse tipo de problema, você tá entendendo? Eu acho que pensar adiante, é você pensar que um dia você vai morrer e que você não quer deixar ninguém passar por nada disso. Eu entendo: de repente, por não se pensar nisso aí, vem uma outra instituição, familiar, no caso, e açambarca essas coisas. Eu sei do que você está me falando... mas eu acho que existem outras maneiras de você pensar, do que somente estar questionando esse tipo de coisa... eu penso assim.

**L.:** você tem notícia do verbete do Grove, o novo Grove, sobre música lésbica e gay? Houve uma polêmica grande acerca dele. Os autores publicaram um artigo comentando o processo de sua edição no dicionário, as tensões envolvidas no diálogo com o editor, o Sadie, né?

Quando a gente fala em homossexuais, na questão da raça, da etnia, nas identidades culturais... Por exemplo, aqui na Escola de Música, há uma maioria evangélica, principalmente no curso de Licenciatura, né? Eu não tenho um levantamento preciso disso, mas eu cheguei a fazer um trabalho sobre essa presença e, na época que eu fiz, talvez não esteja muito diferente de como se está hoje, talvez esteja até mais do que estava na época em que eu fiz o trabalho. Havia, pelo menos, sessenta por cento de alunos evangélicos no curso de Licenciatura. E essa é, vamos chamar assim, uma maioria silenciosa, o que equivale a dizer que é uma minoria, né? Minoria não por uma questão

numérica, mas porque não tem voz. A gente costuma falar de uma posição dominante, os evangélicos trazem problemas pra gente, eles não querem cantar certos repertórios, eles não querem ouvir certas músicas. A gente acha que isso está errado. A posição dominante é esta, a gente acha que eles estão errados. Mas, de fato, eu me pergunto se a gente já tentou escutar o que eles têm a dizer a respeito disso, né? Não sei...

**Cecília:** a música é pra Deus, aí volta aquela questão da Idade Média, a do anonimato. Então, a inspiração vem de Deus, a música não me pertence, pertence a Deus. Eles pensam assim. Quer dizer, uma coisa que a gente já combateu tanto, né?, esse estreitamento de pensar medieval, e eles têm. Mas eu acho que eles têm o direito de ter, assim... Eu acho que o grande problema... Eu sou fruto de uma época de hippie, né?, de vamos ter uma grande aldeia global... mas, na realidade – na minha época eu pensava assim –, mas, na realidade, hoje em dia, eu vejo que não existe essa questão da aldeia global. Você tem as culturas... acho que deve ser uma coisa relevante essa preocupação, já que nós temos múltiplas raízes, múltiplas origens, tá entendendo? Mas você tem a cultura, ou você gosta dela ou você não compactua com ela. Então, se – eu penso assim... quando eu fazia parte, aqui, das bancas de exame, e que o aluno chegava assim e dizia “não, eu não toco nada, porque eu só toco pra Deus”. Aí o professor ficava, né? “ah, mas isso não é possível! Bota pra perder!”. Aí, como eu sou uma pessoa mais ou menos de consenso, não sou preconceituosa, eu dizia “não, péra aí, então toque uma música que você toca lá em sua Igreja”. Quer dizer, eu queria avaliar nele a possibilidade dele tocar, como ele estava encarando o conteúdo musical, não o processo, se ele ia tocar uma música profana, ou religiosa, sacra, da Igreja dele, tá entendendo? Então, pra mim, não era isso. Mas, na realidade, eu acho assim, que se a pessoa vai para um outro lugar, é aquele velho ditado, né?, em Roma, sejamos romanos. Não é isso? Se eu vou fazer um exame que é para uma escola tal, eu não posso chegar lá, assim, “ah, eu não toco”. A mesma coisa aconteceu – deixa eu dizer outra – com um professor que foi para o Instituto de Música [da Universidade Católica do Salvador], na época que eu era estudante, aí a diretora pediu – e ela era professora de canto – e a diretora pediu para ela fazer uma missa, ensaiar uma missa. Ela olhou e disse “não, não canto não, porque eu não canto para santo de pau”. Aí, a diretora, que na época, era inflamada, disse “então você não serve para ensinar na nossa escola”, pegou e deu a carta de demissão dela. Então, você tá entendendo?, isso é preconceito? Não. Quer dizer, se ela foi para uma instituição, ainda mais a Católica, então ela deveria prever, sabe? Acho que as pessoas deveriam prever esse tipo de coisa. A mesma coisa, se vêm pra cá e, se no programa está escrito tocar uma peça folclórica à escolha de uma banca, não importa “eu não toco música profana”. Ora, você sabia...

**L.:** e, na aula de história, você já teve problemas? Quando você vai trabalhar com algo, digamos a missa, os alunos evangélicos, como é que eles lidam com isso?



**Cecília:** comigo não, não me dizem nada... escutam. Tem gente que, por exemplo, que quando eu boto canto gregoriano, “ah, professora, essa música me dá um sono”... a gente está falando de história da música, está falando de canto gregoriano, você tem que estar escutando.

**L.:** a história que você tem trabalhado é a história...

**Cecília:** ... ocidental.

**L.:** o grande cânon acadêmico erudito, né?

**Cecília:** é. É que depende da maneira como as pessoas enxergam isso. Então, por exemplo, quando uma pessoa me diz assim, olha pra mim e diz assim: “detestei a cor dessa sua blusa”, e começa a falar mal de minha blusa, eu digo, “mas eu gostei, estou lhe ofendendo?”. “Não”. “Então, esqueça, não olhe pra ela”, cê tá entendendo? [risos] É só você não ficar...

Olha, eu vi aqui uma coisa também, deixa eu correr aqui, essa questão de Armandinho. Isso aqui, pra mim, também, é uma coisa que se tornou um estigma dessa Escola: Armandinho deveria ter sido aprovado com dez na Escola, porque ele era Armandinho da cultura popular, tocou em... como é o nome?, em Flávio Cavalcanti... isso eu me lembro, eu vivi isso na minha época. Então, ele deveria ser aprovado com dez. Eu já penso diferente. Não, ele não deveria ser aprovado. Primeiro porque ele não precisa da Escola, e nunca precisou da Escola para fazer o que ele faz. Precisou? Não. Segundo, ele veio fazer um curso, dentro da Escola, quer dizer, na época em que a Escola de Música exigia – agora voltou a exigir, né? – o teste de aptidão. Então, como é que eu vou me propor a estudar literatura... literatura latina, vamos dizer, na escola de letras, e chego lá e não sei nem dizer be-a-ba bá, be-e-be bé, be-i-bi bi? Eu posso falar, poeticamente, maravilhosamente, posso falar, pela oralidade, maravilhas em latim, mas eu não sei, não tenho o conteúdo pra isso, tá entendendo? Então pra mim isso não é traumático, e acho que não deve ter sido para ele também. Ele seguiu o caminho dele.

**L.:** uma coisa me chamou a atenção, quando você falou sobre conhecimento musical. Você falou “a minha trajetória era esta, eu estudei desde cedo piano, então eu já tinha um conhecimento musical que me permitia ingressar num curso superior”; aí você disse que hoje a maioria já não é assim. E aí eu pergunto o que vem a ser este conhecimento musical. Quando eu elaborei essa questão sobre Armandinho, era justamente para buscar pensar sobre isso. Ou seja, a Escola de Música, naquele momento, poderia estar afirmando “não, ele não tem conhecimento musical”. E, no entanto, ele *tem* conhecimento musical.

**Cecília:** ele toca bem... Naquela época... hoje em dia, eu não sei se ele tem ou não conhecimento musical. Quer dizer, eu não sei se ele estudou ou não... música. Estou falando [de] música, com esta questão da teoricidade, não somente a teoricidade em termos do inefável, da coisa estética, filosófica. Não, eu estou falando em termos de você saber o *dó-ré-mi-fá-sol*, é disso que eu estou falando.

E aquela história também que eu olhei aqui, a coisa do Natalino Dantas, quando ele reclamou. Eu concordo, em parte, com o que ele fez. Não concordo com a maneira com que ele falou, foi uma maneira muito abrupta, certo? Mas, na realidade, ele tem razão. Se você vai fazer um teste, e você diz “este acorde aqui é de dominante”, e se ele for de subdominante, ninguém morre por causa disso. Não estou, aqui, lhe dando critérios de valoração em termos profissionais, que essa área deve ser mais privilegiada do que aquela, ou mais importante, não é isso. Em construção civil – meu irmão é engenheiro –, ele diz, em construção civil dificilmente uma obra cai de vez, ela dá sinal, você olha... tá vendo aquela rachadura ali, aí você manda ver, quer dizer, você pode prever. Mas em medicina, não: você erra, você mata o indivíduo.

**L.:** tá. Já que a gente pulou [a ordem do roteiro]... deixa só eu desligar o ventilador...

**Cecília:** tá entendendo?, se você erra, você mata o indivíduo.

**L.:** mas, já que você adiantou... deixa eu ler o que o Natalino falou...

**Cecília:** aí, hoje em dia...

**L.:** deixa eu ler o que ele falou...

**Cecília:** só dois minutos, péra aí. Aí, você pensa assim, “ah, mas de repente, matou...”. Mas, se matou e se a gente reconhece a má formação do indivíduo, de uma forma geral, em medicina, em música ou o que seja, então, porque que quando acontece uma coisa dessa, que o indivíduo morre, aí ele vai, “porque foi incompetência!” e não sei o quê. Sabe? Então, eu acho que a instituição, ela deveria preservar, quanto maior a quantidade de conhecimento, melhor. E não fazer o que se está fazendo, né?

**L.:** é que você está ampliando um pouco a discussão, porque o caso do Natalino, o que chamou a atenção de nós, músicos, foi ele afirmar que o baiano só tocava o berimbau porque ele tinha uma corda só, se tivesse mais, ele não tocava. E ele estabeleceu uma relação da cultura com o QI. Agora, existe uma série de questões que estão aí. Por exemplo, os alunos, eles provavelmente devem ter boicotado a prova do ENAD, né? Enfim... mas as ilações dele são muito problemáticas, né? Por exemplo, eu destaquei aqui:

“talvez o ambiente cultural da Bahia não seja muito propício à Medicina, pois as coisas aqui estão mais voltadas para a música (eu não digo nem música, pois não considero esses ritmos de percussão música).”

E aí eu fico me perguntando, como é que a gente pode, na formação em música, contribuir para resistir a este discurso, porque o Natalino não está sozinho, ele é eleito por um coletivo, ele era coordenador de um curso. Então, eu acredito que ele representa um pensamento, talvez dominante, acerca de cultura. A cultura, aí, é a alta cultura; a outra cultura é inferior, é menor, é algo que até prejudica os alunos, distrai os alunos de maneira negativa.

**Cecília:** ele falar que essa música não é música, é um problema dele [risos], “é um problema do senhor achar que é ou não é música”. Para uma determinada cultura, isso é música, tá entendendo? Agora, também, eu acho assim que ele tem todo o direito de achar que não é música. Acho que as pessoas não devem ficar levando essas palavras à última instância. Exclui. “O Sr. acha que não é música”... se eu fosse entrevistar ele, eu diria “o Sr. acha que isso não é música, o Sr. não reflete isso, dentro de sua cabeça, como sendo uma coisa de uma determinada cultura. Bem, existe uma cultura onde o indivíduo que toca berimbau, ele pertence a uma casta, ele tem um status diferenciado. O Sr. não considera?” “Não”. Pronto, acabou, deixa aí, cê tá entendendo? Não levem muito em consideração... Eu acho que essa questão dessa coisa do racismo, do preconceito, está nas palavras que as pessoas dizem, e vivem uma discutindo com a outra. Se eu puder – acho que é por causa disso talvez que não me dei muito mal quando boto minhas músicas, minhas missas lá... o aluno, seja ele protestante, judeu, ele escuta e cala a boca, porque eu digo, “olha, isso aqui é a História”, tá entendendo? Eu não fico... é... jogando dentro dessa idéia, dessa questão do preconceito.

**L.:** mas você admite que há preconceito...

**Cecília:** há. Eu jamais diria, jamais afirmaria, por mais que eu não goste... se eu virar pra você e disser assim “eu acho que a música, sei lá, do Japão é uma porcaria... tem três notas, as pessoas cantam oi-oi-oi”. Quer dizer, eu tenho o direito de não gostar, não é? Agora, como eu sou uma pessoa vinculada à questão da ciência, do estudo, então eu jamais vou dizer isso dessa maneira. O que eu acho que ele pecou foi isso, a maneira abrupta com que ele disse. Que ele tem todo o direito de não gostar, ele tem... e de dizer que não acha música.

**L.:** sim, ele tem o direito de ser preconceituoso, mas ele...

**Cecília:** ... da mesma forma que eu digo assim: eu acho tênis maravilhoso, mas futebol, por exemplo, eu não gosto de assistir. Aí você vai dizer, “ah, mas futebol é uma realidade mundial”. Sei, mas eu não gosto de assistir, não perco meu tempo assistindo a futebol, agora, perco meu tempo assistindo tênis. Mas com isso eu não estou querendo dizer que futebol também não é esporte. Eu acho que as coisas dependem muito de como as pessoas encaram... e eu acho que, ultimamente – cá entre nós... mas pode deixar gravando mesmo –, eu acho que essa questão do preconceito está indo por um caminho muito ruim, porque basta você dizer que não gosta, as pessoas não enxergam como o seu direito de dizer que não gosta, já é um preconceito. Acho que isso a gente tem que tomar cuidado... de uns tempos pra cá, sabe?

**L.:** mas você não acha que é danoso você falar assim, “as pessoas têm baixo QI, e ao mesmo tempo elas gostam dessa música”. Ele faz essa relação: o baiano toca berimbau porque só tem uma corda...

**Cecília:** ... se fosse duas, ele completou [risos] seria uma cítara [risos].

**L.:** ele falou isso?

**Cecília:** ... que se tivesse duas cordas, seria uma cítara [risos] e já precisaria de uma maior celebração mental para tocar [risos], aí, pronto, acabou com tudo! [risos]

**L.:** foi um preconceito duplo, né, para os dois lados... mas ninguém transcreveu nos jornais esta parte da cítara...

**Cecília:** mas ninguém prestou atenção... ele disse na televisão, que se tivesse duas [cordas] já seria uma cítara, isso necessitaria de maior celebração mental [Cecília ri cada vez mais, parece se divertir muito com o que lhe parece ser uma trapalhada do ex-coordenador do curso de medicina]. Eu disse, pronto, acabou! E o pessoal só ficou insultado por causa de uma corda! [risos]. Você não viu não? Procure ver na reportagem...

**L.:** ele deu duas declarações, né?; ele deu a primeira, aí, depois, quando o repórter voltou, ele soltou essa da música, de que a música do Olodum não era música, que era barulho...

**Cecília:** e se você não sabe, eu vou lhe dizer uma: ele foi o compositor do hino que celebrou os não sei quantos anos da Escola de Medicina [da UFBA]. O problema dele, sabe o que é, é que ele tem essa dupla coisa, uma coisa que é essa formação musical, da intelectualidade, da cultura, que é de origem religiosa, européia, etc e tal, tá entendendo? E tem o outro lado da tradição oral. Então, quer dizer, pra ele, o conceito de música é ainda esse. Ou por omissão, ou porque ele quis logo, como o pessoal diz, chutar o balde, ou o que seja, ele teve essa atitude assim... a idade também, ele deve estar impaciente já com um monte de coisas... enfim. Mas eu não concordo, nesse sentido, de que ele tem razão... a Escola de Medicina também, eles não aderiram a essa questão do BI, né, você sabe disso; eles não aderiram, eles acham que não existe orquestração para você dentro do curso, para você mudar o direcionamento, a regência da coisa... eles têm lá os motivos deles. Também acho que essa coisa do preconceito tem que ver os motivos dos outros para eles serem do jeito que são.

**L.:** eu entendo o que você quer dizer, mas, ao mesmo tempo, eu não posso deixar de chamar a atenção para o fato de que ele está ocupando um cargo público.

**Cecília:** ele não pode vir e chegar a fazer uma coisa dessa maneira, nisso eu concordo plenamente. Ele foi muito desatencioso com toda essa questão cultural.

**L.:** voltando ao meu roteiro, que implicações haveria para a formação superior em música a consideração das ações afirmativas – cotas para negros, para índios, cotas para quilombolas?

**Cecília:** ... [silêncio]

**L.:** de que maneira isso poderia afetar a sua prática?

**Cecília:** não, a minha prática não afeta; não é porque é quilombola, é negro, ou é amarelo... isso não... O que eu acho, que afeta é não ter condições de frequentar, isso aí sim, isso afeta. Não sei, outro dia eu tava conversando com uma professora daqui, e tava dizendo a ela, quando eu fiz vestibular, como eu falei aqui pra você no início, né, eu toquei uma sonata de Beethoven, toquei prelúdios e fugas de Bach, as escalas, uma música de autor contemporâneo, uma música de autor brasileiro e não sei o quê. Tinha um programa, como hoje em dia tem aqui. Mas se você analisar o programa, como era naquela época e como é hoje, não tem o mesmo peso. Quer dizer, porque naquela época se estudava música desde pequeno, pra fazer o teste – eu tinha condições de fazer o teste e não tinha escolaridade de segundo grau. Hoje em dia, como eu tava dizendo a você, é o inverso, se exige menos aqui, mas em compensação a pessoa estuda física, química, matemática... apesar de eu ter, na época, feito vestibular unificado...

**L.:** mas a realidade da formação do aluno, hoje, é diferente, não é mais como foi a sua.

**Cecília:** exato. Então, eu cheguei na aula de história, eu fui estudar harmonia diretamente, não precisei de aula de teoria, porque eu já tinha o diploma de teoria, não precisei estar batendo ritmo, porque eu já sabia, você está entendendo? Então, era um monte de coisas que eu já havia treinado. Eu acho que essa formação é que é... que coloca os cursos... principalmente de música. Porque tem gente que diz, “não, ele é musical”, o que é musical? Todo brasileiro é... todo brasileiro não, todo ser humano é musical. Agora precisa saber se ele tem *informação* [pronuncia a palavra com ênfase], não é uma questão só de formação, é *informação* para aquilo que ele quer.

**L.:** mas você não acha que, uma vez que a realidade dos alunos que estão chegando aqui não é mais aquela...

**Cecília:** não, não é mais, eu sei...

**L.:** você não acha que nós deveríamos estar repensando o currículo?

**Cecília:** exatamente, isso era o restante do que eu ia falar. Então, repensar de maneira drástica, onde você vai ensinar o indivíduo a cantar, mas não vai ensinar ele a ler; vai ensinar o indivíduo a interpretar, dentro daquilo que você acha, quer dizer, do que é uma interpretação. Ele não vai chegar a uma conclusão profunda, em termos estéticos, em termos filosóficos, do que seja, cê tá entendendo? Por quê? Porque falta a ele aquela ferramenta conceitual pra poder chegar lá.

**L.:** não entendi, que ferramenta conceitual?

**Cecília:** ou seja, eu digo ao meu aluno “toque isso aqui assim”, aí ele vai tocar; “toque mais uma vez”, ou então eu cantarolo pra ele, por exemplo, eu canto [cantarola a melodia], “atirei o pau no gato” e ele aprende, né? Mas eu não quero que ele cante assim, [canta de maneira ligeira, plana, sem maiores elaborações, a melodia simples e conhecida] “atirei o pau no gato-to-to”. Eu quero [passa a cantar de modo a evidenciar certas sílabas nos movimentos melódicos, conferindo à

canção, uma graça rítmica incomum] “atirei o pau no gato-to-to, mas o gato-to-to”, eu quero certas inflexões, tá entendendo? Então eu dou pra ele e ele vai, ele pode cantar, vai ser aplaudido e re-aplaudido. Mas, se ele tiver que fazer uma outra música, ele vai ter que voltar a mim. Vai ter que voltar a mim por quê? Porque eu quero que ele cante [canta com aquelas inflexões] “atirei o pau no gato-to-to”, eu quero que ele faça os *levares*, eu quero a questão da entoação, enfim da *performance*, do desempenho.

**L.:** e o que é que vai garantir a ele este manejo?

**Cecília:** nas outras músicas? Se ele tiver ferramentas conceituais para isso, ele vai conseguir. É aquele problema, né? Se você estuda ornamentação em música barroca, meu professor poderia dizer assim: “eu quero que você faça esse prelúdio segundo as ornamentações francesas”. Então, se eu não sei o que é ornamentação francesa, eu vou olhar pra cara dele e vou dizer “eu não sei como é”. Aí ele pega e vai me dizer, “ti-ri-ri ti-ri-ri ti-ri-ri”. Se eu sei, eu vou pra casa, ou então vou nos livros, vou procurar e vou fazer as minhas ornamentações francesas. Se eu chegar lá e ele disser que não gostou, eu vou chegar pra ele e vou contra-argumentar: “isso eu vi em tal lugar; isso se fazia em tal lugar assim e assim”. Quer dizer, eu vou ter as ferramentas conceituais para poder discutir com ele, se eu não tiver essas ferramentas... tá entendendo?

**L.:** mas o curso de música, em nível superior, ele não pode garantir isso aos alunos que estão chegando sem esse conhecimento?

**Cecília:** se o indivíduo não tiver as ferramentas conceituais, conhecer notas, ele não vai chegar nem a saber qual a diferença entre ornamentação francesa e italiana. O que eu quero dizer é o seguinte: essa formação, de juntar o “be-a-ba, bá”, para dizer “bá”, não só “be-a-ba, bá”, mas ler, escrever... é aquele velho conceito da antropologia, o que é civilização e o que não é civilização. O que é barbárie? Barbárie é quando o indivíduo desenvolveu agricultura, pecuária, etc etc, e todas as coisas, mas não tem a escrita. Ele é bárbaro. Embora, hoje em dia, a antropologia diga que a ênfase na fala, quando a pessoa não escreve, é muito maior, mas em compensação isso é um estágio que não é igualitário com aquilo que a gente chama de civilização, que tem agricultura, pecuária, etc etc e escrita. Queira ou não queira, a gente tem que chegar à conclusão, que a elaboração de documentos, da questão da escrita, é uma coisa importante – que é o que eu estou chamando de ferramenta conceitual. Em qualquer instância: na literatura, saber escrever... Não estou dizendo a você que precisa ter um português maravilhoso não, mas saber juntar as palavras.

Eu vejo isso na minha formação, por exemplo. Quando eu estudei no primário, meu professor pregava um papel no quadro e dizia “descreva esse quadro”, aí eu dizia, “tem uma menina, está no jardim e a casa pa-tá-tá pa-tá-tá”. Quer dizer, ele estava me ensinando a escrever o que era os elementos que havia no quadro. Aí, depois, ele virava pra mim e dizia assim “agora, você faça uma história com esse quadro”. Aí, “lá estava eu, de viagem, passeando, e eu vi...” Quer dizer, eu

inventava, “eu vi as pessoas...”, ou então aquilo ali refletia um dia que eu levei de férias e fui na casa de uma colega... cê tá entendendo? Você dava tratos à imaginação. Hoje em dia não existe isso. Musicalmente, ainda é muito pior, porque o indivíduo toca, ele sabe descrever, mas ele não sabe escrever uma música; ele sabe descrever, ele sabe cantar, mas ele não sabe juntar uma coisa com a outra.

**L.:** e institucionalmente, o que é que nós temos feito – nós, eu falo, vocês, né – para lidar com essa situação?

**Cecília:** eu acho que muito pouco, acho que muito pouco. E eu estou lhe dizendo que eu sou uma pessoa que, quando tiraram o vestibular do Instituto de Música da Universidade Católica, diminuíram os currículos... eu estou lhe sendo absolutamente sincera, eu tentei me adaptar a tudo isso, tentei repensar o conteúdo, facilitar... se o aluno não sabe dessa maneira, eu ensino a ele de várias maneiras diferentes, e ele não chega lá, ele não sabe juntar uma coisa com a outra... isso é sério!

**L.:** isso tem acontecido tanto lá como aqui [na EMUS- UFBA]?

**Cecília:** menos aqui.

**L.:** talvez por conta do teste de aptidão, que já faz um certo filtro aí, né?

**Cecília:** ... e que se for analisar, pela ótica de lá, é extremamente preconceituoso. Você tá vendo aí o BI, né, entram duzentas pessoas, não fazem teste de aptidão. Quer dizer, não é aptidão; eu quero saber se você sabe, se você... Como é que eu vou ensinar literatura inglesa se a pessoa não sabe inglês? Isso pra mim, é o grande problema de tudo. E aí pra mim não importa se ele é quilombola, se ele... Se ele sabe isso, ótimo, tá entendendo.

Agora, voltando a esse lado do quilombola, eu acho assim, não é... Eu não tô dizendo a você que é uma coisa que só eu acho, mas muitas pessoas, inclusive dentro de minha própria família mesmo, pessoas de cor, que acham isso um absurdo, acham que é um aviltamento da capacidade da pessoa. Quer dizer, eu vou passar não porque eu sei, eu vou passar porque eu tenho uma cor assim, porque... Tem gente que não gosta disso não, não acha isso certo não.

**L.:** mas você sabe que as cotas reservam vagas, mas as pessoas têm que cumprir um determinada pontuação para ingressar num curso superior...

**Cecília:** ... em menos quantidade do que aquele que não é cotista, isso sempre.

**L.:** sim, mas porque vai ter uma reserva para certos indivíduos, né?

**Cecília:** eu sei disso porque dentro da escola de meu sobrinho, ele fez direito... Ele faz direito agora. Na época que ele fez [vestibular para] direito – ele tem vinte anos agora, cursa o terceiro ano de direito, uma coisa assim. Quando ele fez, a primeira vez que ele fez, ele tinha dezessete anos, e

ele sempre estudou em colégio particular. Então ele fez e passou, ficou em cento e oitenta e poucos, eram duzentas vagas, e ele não ficou porque era a porcentagem das cotas...

**L.:** as cotas “tiraram” a vaga que seria dele.

**Cecília:** sabe o que ele fez? Ele disse “não, eu quero fazer”, ele tinha passado na Uneb, mas ele disse “eu quero fazer na Universidade Federal”. Fez o vestibular a segunda vez e passou.

[...]

Outra coisa que eu acho importante dizer aqui em matéria de educação: como eu já disse a você, eu sou uma professora que, embora eu não concorde – agora mesmo com o BI, eu votei contra o BI, eu acho que não é por aí... Aí o pessoal fica perguntando, “ah, mas isso não vai diminuir a quantidade de acesso?” Eu digo, não, não é por aí, a gente sacrificar o conteúdo para poder dar uma idéia de expansão. Eu acho que isso não, sabe por que? Porque eu fui uma professora que toda vez que houve modificações, eu digo sinceramente, embora eu não concordasse, eu não fui aquela pessoa radical que não procurei ir à favor daquele movimento, tá entendendo? E eu estou vendo que não funcionou. Eu tento de diversas maneiras explicar ao aluno, fazer com que ele... mas não, ele não... A idéia, hoje, do aluno é fazer um terceiro grau para dizer que, no mínimo, né?...

[...]

**L.:** mas como é que você tem lidado com isso? Tem sido freqüente você ter uma insatisfação com os resultados de seu trabalho? Quando você se pergunta se deve reprovar setenta por cento da turma, isso acontece de você achar que setenta por cento da turma não está acompanhando o programa?

**Cecília:** houve uma situação, em minha casa, semelhante a esta. Meu irmão que é engenheiro, novo ainda, né, e ele estava ainda sem ter emprego fixo como engenheiro, ele resolveu dar aulas em escola pública. E aí, quando chegou lá, no segundo grau, para ensinar matemática, ele disse que começou a aplicar o conteúdo que a professora deu a ele, “olha, isso aqui é o que você tem que explicar, álgebra, lógica, etc e tal”. Aí, sabe o que os alunos escreviam [nas avaliações]? “Professor, você é uma pessoa muito legal, mas eu não sei responder isso não, como é que eu faço pra passar, como é que o sr. pode me ajudar?”. Aí, diante disso ele olhava e dizia, “eu não posso ajudar, né, eles não sabem fazer dois e dois são quatro”. Então ele botou o aluno para perder. Sabe o que aconteceu? A diretora da escola botou ele na justiça, devolveu ele para a Secretaria de Educação, instaurou inquérito, porque mais de setenta por cento das turmas dele estavam perdidas. Sabe o que foi que ele fez? Ele pegou as provas todas dele... Isso rolou um tempão, até que ele disse, “olha, eu não dou para ser professor, não, eu vou ser é engenheiro mesmo”.

**L.:** mas esse é um paralelo real com o que você tem vivido no curso superior em música?

**Cecília:** é, é.



**L.:** isso deve ser muito frustrante, eu imagino.

**Cecília:** é, é frustrante. Você manda fazer assim... porque, hoje em dia, é internet, né?... eu quero que você faça uma pesquisa sobre, sei lá, música na Idade Média. Eu acredito que internet é uma coisa absolutamente necessária, né? Mas você pega o texto e sabe, esse aqui tá na internet, esse aqui... às vezes não se dão nem a trabalho de apagar as referências, tá entendendo? Eles não modificam nem o texto.

**L.:** e como é que você lida com isso?

**Cecília:** ele me entregou o trabalho dele, né, que ele diz que é dele... O que é que eu digo? “Olhe, meu filho, isso é um trabalho de escola, você não vai publicar isso, mas isso se chama falsidade ideológica”, eu explico pra ele. Quantas e quantas vezes eu peguei trabalhos, quando não havia ainda internet, “isso é Mário de Andrade...” Não é você ter uma citação de Mário de Andrade, é uma cópia. Isso não acontece com você também?

Então, pra mim, isso é que é o terror, o que me assusta, isso é o que me faz ter vontade de largar a educação. E isso o que eu tô te dizendo aqui vem de uma pessoa que tentou fazer as adaptações todas. Quantas e quantas vezes, na época que me chamavam para fazer os conteúdos, as ementas... O que é que o aluno precisa saber? A quantidade mínima possível para ele ter sucesso. Quantas vezes eu não cheguei para os alunos e disse: “gente, eu estou dando uma bibliografia aqui – em Folclore eu cansei de fazer isso – uma bibliografia básica! Se amanhã ou depois alguém lhe chamar para dar aula de folclore, pelo menos eu quero que você guarde isso aqui para você saber onde é que você vai ler, onde é que você vai se situar”. Você tá entendendo? Isso pra mim é a falência educacional.

**L.:** só por curiosidade, mas também por ser um dado importante. Eu perguntei sobre frustração e você falou que há motivos para frustração, mas é uma grande parte das turmas, é uma boa parte das turmas que se encontra nesta situação de dificuldade, como é isso?

**Cecília:** boa parte, boa parte. E se você olha para o aluno, se você olha para a fisionomia dele, você vê que ele é uma pessoa boa... boa em que sentido? Não é aquele aluno que às vezes você pode dizer assim, o aluno é chato, é complicado e não sei o quê, então eu vou perseguir – aquela idéia antiga de perseguição – e não é. Você vê que a pessoa se esforça, na maioria das vezes, que ela se esforça, mas não aprende também. Tem isso. Não aprende. Não aprende porque não aprendeu a raciocinar. Não aprende porque não aprendeu a dizer aquilo que pensa, ou a se posicionar de maneira correta, que não seja de uma maneira agressiva... também tem isso, né? [...]

**L.:** deixa eu voltar para essa questão do... de como lidar com um outro perfil de aluno, com o qual se tem dificuldade de lidar, eu imagino que a dificuldade é lidar com um perfil diferente daquele mais parecido com o seu – ou seja, o perfil de alguém que frequentou uma boa escola pública, que estava mais perto do cânon musical...

**Cecília:** ... eu fiz canto orfeônico, eu tive professor de canto orfeônico, na minha escola pública, eu cantava Villa-Lobos [risos]...

**L.:** deixa eu contar de uma história que eu escutava muito aqui, e que eu não sei se é mito, eu nunca me preocupei em atestar a veracidade disso, mas como mito ele é muito interessante. Eu falo do mito porque essa história era afirmada como se correspondesse à defesa de altos padrões estéticos e acadêmicos, que era a história do curso de canto que havia passado anos sem admitir nenhum aluno, ou seja, em vestibulares sucessivos, nenhum aluno teria ingressado no curso de canto.

**Cecília:** certamente porque ninguém cantava ópera [risos].

**L.:** ao que parece, ninguém estava cantando aquilo que se achava que deveria ser...

**Cecília:** a Traviata! [risos]

**L.:** como é que você interpretaria essa história, sendo ou não verdade, à luz dessa discussão de se considerar, ou não, os saberes prévios dos alunos? Como é que você vê isso, se é legítimo negar o acesso, em nome de uma defesa de padrões de excelência?

**Cecília:** eu acho que, de certa forma, tem essa legitimidade, né? A avaliação, veja só, depende do que seja o conteúdo mínimo para o aluno ingressar. Então se, por exemplo, se neste conteúdo mínimo... e aí eu acho que é uma revisão de currículo que tem que ter essa observância, né? Se ele tem como conteúdo mínimo o saber cantar uma ópera inteira, um personagem de um ópera inteira, e ele não sabe, então eu acho normal, é legítimo.

**L.:** mas sendo a instituição de ensino superior uma instituição pública e não havendo candidatos considerados aptos que possam preencher as vagas, ou seja, como é que a gente vai justificar socialmente a existência de um curso superior que acha que os alunos nunca estariam prontos?

**Cecília:** eles não estão habilitados para o ingresso, né? Já se tentou umas outras maneiras de se dizer assim: “deixa entrar”; mas sair, sabe-se lá se vai conseguir sair ou não. Isso aí seria uma solução, em termos de manter o curso, mas de qualquer sorte eu acho uma solução muito mascarada, eu não sou muito a favor disso não... deixar o aluno entrar, pra ver se ele vai conseguir... É a mesma coisa do BI, né? O aluno passa, tem duzentas vagas, ele entra, mas se ele não tiver capacidade, por exemplo, de tocar um instrumento, ou de pensar em termos de licenciatura, o que é que se vai fazer com ele?, vai deixar ele perambulando? É uma questão que, inclusive, foi levantada, né?, vai deixar ele aí perdido, no meio do caminho? Então ele sai formado em quê? Sai formado em nada! Ele entra numa universidade e tem uma formação geral, quer dizer, ele não tem formação, ele tem *informação*. Mas, na realidade, quando qualquer pessoa entra numa universidade pensa em ter uma formação, você sair profissional de alguma coisa, com habilidades específicas... pelo menos era isso o início do conceito de universalidade do conhecimento e especificidade, não é isso?

**L.:** o que me atrai no BI – e eu vejo uma série de problemas na maneira como isso está ocorrendo – mas o que me atrai é que eu lembro quando eu fiz o vestibular, eu tinha dezessete para dezoito anos, e eu estava cheio de dúvidas, eu demorei muito para definir o que eu queria fazer. E eu fico imaginando o sofrimento de muitos adolescentes que têm que definir já, de antemão, o que eles vão fazer, se vai ser odontologia, medicina... se vai ser instrumento, se vai ser licenciatura... Então me agrada a idéia de você ter uma formação humanística geral e, depois, você permitir que o aluno, a partir daí, descubra o caminho que ele quer seguir, se ele quer fazer cinema, ou história, se ele quer estudar comunicação, música... Isso me agrada, de fato, acho bem interessante. Como isso vai ser implementado, é que a gente tem, aí, uma série de questões.

**Cecília:** eu até concordo com você, se, no caso, não houvesse essa coisa de estar vinculado com um sistema institucional de especificidades. Por exemplo, se entre a universidade existisse esse “lago” aí, em que a gente pudesse admitir uma coisa desse tipo, [seria] melhor. Se existe primeiro e segundo grau, o que é que eu tô dizendo?, então que se utilizasse um terceiro grau que não fosse universitário e desse essa formação. Eu acho que essa formação universitária é uma formação específica. Se você abrir mão dessa formação na universidade, vai acontecer o que?, que as pessoas que vão entrar, futuramente né, e que pretenderem a pós-graduação vão estar suprimindo conteúdos que seriam da graduação na pós-graduação, cê tá entendendo? Haveria um decréscimo.

O que eu reconheço também, por exemplo... aí você vai poder dizer “ah antigamente não era assim”. Tudo bem, eu também posso entender que antigamente não era dessa maneira, mas a quantidade de conhecimento que você tem hoje em dia não é a quantidade que se tinha antigamente. Eu penso que hoje em dia uma pessoa... por exemplo, a Escola de Medicina, que a gente tá chamando de preconceituosa, na época em que ela foi criada, quando ela foi fundada como a Escola dos Meninos de Deus, qual era a idéia? Era a de proporcionar artes liberais. As artes liberais eram composta do quê? Filosofia, gramática, as retóricas da vida, etc e tal. Quer dizer, uma formação geral, né? Mas, hoje em dia, a medicina cresceu de uma forma tão ampla e tão diversa que a pessoa necessita – eu acho assim, é o acúmulo do conhecimento – de ter um conhecimento intensivo e permanente, tá entendendo?, para poder conseguir galgar... por isso que vem as especificidades. Antigamente, o médico clínico, ele entendia de tudo, ele fazia de parto de vaca a construção naval [risos] e tinha que entender de tudo, né? Hoje em dia, não! Você vai ao clínico, ele vai dizer “essa dor aí é provável que seja de tal lugar assim e assim, você procure um médico especialista”, você tá entendendo? Então, é um acúmulo de conhecimento.

Uma outra coisa que é interessante, que eu vejo que vai acontecer e eu acho importante, é essa coisa de educação a distância. Queira ou não queira, isso vai surgir. Agora, eu acho que é mais emergente se preocupar – penso eu, né? – com esse conteúdo de uma educação a distância, como é que isso vai funcionar.

[...]

**L.:** Cecília, estamos chegando ao final, e eu queria te perguntar sobre multiculturalismo, como é que você vê a emergência dessas questões multiculturais, que dizem respeito a um pouco de tudo isso que a gente tem falado aqui – da diversidade cultural, da emergência de outros atores sociais na cena política e educacional, reivindicando seu protagonismo – como é que você tem lidado com estas questões?

**Cecília:** eu acho complicado... acho que multiculturalismo, ele fica muito dentro de uma determinada área das humanas, uma coisa assim, né? ... não sei. Acho que, em termos de etnomusicologia... Por exemplo, eu como etnomusicóloga, na realidade fica uma coisa bem clara na minha cabeça: eu vou atrás daquela área cultural que eu preciso para responder à cultura. Então isso, pra mim, é multiculturalismo, tá entendendo? Se eu preciso, sei lá, de psicologia para explicar a música que aquela sociedade faz, eu vou atrás; se eu preciso de história, eu vou atrás; se eu preciso de simbolismo, de filosofia, eu vou atrás; se eu preciso até explicar porque é que eles tomam jurema, ir atrás de uma explicação mais científica, porque é que a casca da jurema com cachaça é alucinógena, que tipo de alucinação... eu também posso ir atrás dessa área mais médica, mais clínica, tá entendendo? Eu acho que multiplicidade cultural é isso, você tentar explicar uma coisa e você ir...

Agora, eu não penso... na época, por exemplo, em que foi implantado o curso de Educação Artística, dentro da Universidade Católica, porque eu sou professora de lá também, quer dizer, o aluno se candidata para ser um educador artístico, e nisso ele vai entender de todas as áreas, música e não sei quê e não sei quê... Isso não funcionou.

**L.:** inclusive o MEC já aboliu isso.

**Cecília:** pois é, o MEC já aboliu. Mas multiculturalismo, nesse sentido, eu acho que não funciona.

**L.:** mas veja, quando eu penso em multiculturalismo, eu estou pensando na representatividade de outros atores sociais. Por exemplo, em Feira de Santana, nós temos os ciganos, ou seja, é comum ter alunos ciganos em sala de aula, principalmente nas escolas da zona rural. Feira é uma cidade-entroncamento, né? Os relatos de minhas alunas de pedagogia falam de ciganos. Como é que você lida com um aluno cigano, com um aluno que normalmente é considerado como um diferente, ou um outro indesejado. Veja, a minha preocupação com o multiculturalismo é com...

**Cecília:** ... com o fazer.

**L.:** é com justiça social também. O cigano, ele é considerado, pelo senso comum local, um ladrão de crianças, agiota... é um criminoso em potencial. E, no entanto, você como professor ou professora, você poderá ter alunos ciganos em sua sala. Claro que com crianças, isso é ainda mais

dramático, mas, pensando num curso superior, de que maneiras a gente poderia estar lidando com uma realidade multicultural?

**Cecília:** olha... dentro do que você está me falando, eu acho que isso é uma questão mais da convivência dele em termos da comunidade, principalmente dos alunos que ele está lidando. Por exemplo, no caso do conteúdo do conhecimento, é aquela coisa mais simples, né?

[pausa para atender a um telefonema]

Eu estou entendendo assim, por exemplo, em termos culturais... O professor dando aula, né?, eu vejo assim... pra mim, como eu já falei pra você, pra mim tanto faz que ele seja... como é o nome?

**L.:** cigano...

**Cecília:** ... cigano... pra mim, ele está ali porque ele está interessado, no meu conceito de professor, está interessado naquilo que eu estou dando a ele.

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

**Cecília:** eu lhe digo, sinceramente, da minha posição: eu não tenho esse tipo de preconceito, eu não fico, por exemplo, questionando... eu tenho aluno que é pagodeiro – entenda, tocador de pagode... tem outro que gosta de pop, tem outro que tem banda de não sei o quê, tem outro que veio de uma cidade lá do interior, sabe? Na realidade, quando eu vou pra dar minha aula, eu estou preocupada com o conhecimento que eu vou passar pra ele, né? Então, se surge oportunidade, como eu tô dizendo a você, como é que eu sei que ele é pagodeiro? Porque ele me disse, porque o pessoal começou a brincar... é a mesma coisa, “olha, ele é cigano, ele é cigano”... Eu sou uma pessoa, na minha maneira didática, na minha maneira de me relacionar, eu não evidencio isso, pra mim ele é um igual, como outro qualquer. Então, se eu posso falar da cultura dele, ou se ele pode falar da cultura dele, ou do que ele faz, eu acho ótimo, mas eu não vejo essa questão dessa dificuldade. Então, o que eu penso? Eu penso que ele é uma pessoa que tem que aprender a lidar com a nova comunidade que ele está trabalhando.

**L.:** mas você acha que o conhecimento... Por exemplo, no seu caso que trabalha com história – a história são grandes narrativas a respeito da própria constituição de um sujeito, né? Você acha, por exemplo, que as mulheres estão bem representadas nessas grandes narrativas da história?

**Cecília:** depende do conteúdo que você vai dar. Por exemplo, se eu vou dar aula de folclore, ou se eu vou dar aula de história e vou falar sobre as mulheres compositoras, por exemplo, e se o aluno disser assim “ah professora eu conheço um material que fala sobre as mulheres compositoras, que pertencem a uma comunidade, por exemplo, de ciganos”, eu posso até... seria uma boa abordagem você dizer alguma coisa, quer dizer, contemplar o conteúdo nesse sentido, tá entendendo? Eu estou

aberta pra isso, eu não estreito meus pensamentos pra isso. Agora, não penso, assim, na maneira de mudar o currículo, em vista de cada um vir de uma região diferente. Por exemplo, em termos de história, eu vou dar aula de história da música, eu vou falar sobre Idade Média, sobre Barroco, sobre Renascimento, quer dizer, eu tenho um conteúdo a cumprir. Se eu vou dar aula de etnomusicologia, de folclore... por exemplo, de folclore, como eu tava dizendo a você, agora mesmo um aluno resolveu fazer da experiência dele, “ah professora, eu gostaria de fazer um trabalho que envolvesse pagode, eu posso falar sobre os grupos de pagode?” Pode, e o pessoal achou ótimo. Isso, porque o conteúdo é outro, certo? Se a pessoa quiser falar de pagode na hora que estou dando aula de História III, lá adiante, tá entendendo? Assim como o rock, “quero falar sobre o rock no sentido da música na contemporaneidade”. Sim, eu contemplo. Agora, se ele quiser falar sobre música africana, por exemplo, aí então ele tem de ser meu aluno, no caso, de folclore, para fazer essa distinção. Por que? Porque o conteúdo que até então a gente tem nos livros falando sobre história da música ocidental não contempla música africana. Então eu separo a questão assim, com relação ao conteúdo e o que é que eu posso usar de multicultural nesse sentido, mas não que eu tenha um planejamento prévio, só porque eu sei que ele vem de uma outra cultura, eu vou modificar meu conteúdo em vista disso. Depende da proposta que ele me der. Eu acho que o multiculturalismo – eu não sei se eu respondo à sua pergunta...

**L.:** responde sim.

**Cecília:** essa questão do preconceito, o que eu posso afiançar para você, é o seguinte: eu tenho o direito de ter todos os preconceitos da minha vida, mas o que eu não posso, dentro da minha condição de professor – eu quero concluir dizendo a você isto – eu não posso me dar o luxo de ter essas atitudes separatistas. Eu acho que o professor se dá bem com seu aluno, quando você entende... você pode não aceitar... foi o que o aluno me disse, ele não queria que ninguém chamasse ele de pagodeiro [risos], “mas venha cá, meu filho, você, efetivamente” – olha a minha cara – “gosta de cantar pagode?” “Professora, não!” “Você me fale a verdade”. “Não... é que eu tenho um grupo de pagode”. “E por que você não diz que você gosta de cantar seu pagode, quem é que lhe proíbe disso?” Tá entendendo? Aí ele ficou todo animado, sabe o que ele me perguntou “então a sra. gosta de pagode?” Aí eu disse, “bem... eu entender e compreender e aceitar e achar que você pode fazer seu trabalho dentro do pagode, isso é uma coisa; agora, eu dizer pra você que eu vou numa casa de discos pra comprar um cd ou um dvd de pagode, aí é uma coisa completamente diferente”. Cê tá entendendo? Você entende a situação verdadeira, mas isso não significa que você tenha que se vilipendiar para aceitar de tudo. Eu tenho muito essa postura, sabe? Eu acho que todo mundo tem o direito. A realidade é que todo mundo dança... É a mesma coisa do axé, eu não gosto do axé, mas eu tenho que compreender que e tenho que aceitar, como ponto de estudo, que se todo mundo dança, se todo mundo se sente bem ouvindo axé, então é um aspecto da cultura que tem que

ter relevância, tá entendendo? Agora, eu gostar ou não, isso é outra história, eu tenho um outro caminho.

**L.:** mas você acha que seria legítimo estudar o axé, estudar o pagode?

**Cecília:** acho, acho. Mas não dentro do conteúdo da história ocidental, da disciplina que eu dou.

**L.:** por que?

**Cecília:** porque é um outro conteúdo, é um outro conteúdo em que você tem todo um caminho, um perfil histórico para isso. Então, só quando eu consigo abrir uma brecha, falando de século XX, no Brasil... quer dizer, eu tenho que ter uma contextualização para chegar nesse assunto, não a troco de nada. Por exemplo, eu não vou dizer a você que, dando aula de História II, onde eu tenho que falar sobre Renascimento e Barroco, eu vá falar de axé. Posso tecer algum comentário, de repente na sala de aula, um aluno diz “ah professora ouvi aquela música”, comento ali, mas não faz parte do conteúdo, eu não contemplo esse conteúdo e as avaliações não vão girar em torno dessa conversa informal, tá entendendo? Tudo tem que haver um sentido, um porquê de as coisas estarem ali. Como eu falei pra você, tem alunos que já fizeram trabalhos de história falando de rock, falando sobre música brasileira, música brasileira contemporânea. Tem um que vai fazer agora sobre música de computador, porque tem a ver, né? Quer dizer, eu deixo um assunto livre para eles escolherem o tópico, contanto que faça sentido dentro do conteúdo programático... acho válido. Não enxergo porque não fazer.

**L.:** fiquei curioso para saber do trabalho sobre pagode.

**Cecília:** pois é, ele botou lá a música, ensinou umas danças, ele disse “ah professora, tem o fantasmão” [risos], botou no data show, cê tá entendendo? Então ele fez e apresentou o trabalho lá... depois ele disse, “agora vou botar um pouquinho do meu grupo de pagode pra sra. escutar, a senhora escuta?” Eu disse, “claro!” Mas eu tô dando aula, aí, de folclore, né? Escolhi um tema, por exemplo, vai ser um tema de apresentação – o professor que escolhe os temas – e eu escolhi cultura baiana. “Posso voltar a falar [sobre pagode]?” Pode, tá dentro do tema, cê tá entendendo? Então é essa coisa da aceitabilidade dentro do contexto, dentro do todo. Agora, não que eu vá dizer a você que eu vá chegar um dia, “vou falar sobre pagode”.

Outro aluno falou sobre música popular. Me disse: “ah professora, eu quero fazer um trabalho de folclore [para a disciplina folclore] que vai envolver música popular, mas exatamente no momento em que Caetano Veloso conheceu Gilberto Gil, como foi a história dos dois e o momento em que eles se conheceram. Posso?” Eu disse, pode, cê tá entendendo? É história, na história da música brasileira dentro do aspecto do folclore.

**L.:** desculpe, mas eu não compreendi: esse trabalho foi para a disciplina de história ou foi para a de folclore?

**Cecília:** foi para folclore.

**L.:** mas ele caberia na disciplina de história?

**Cecília:** se eu estivesse dando aula de história da música brasileira, sim. Ou se ele estivesse, por exemplo, falando da cultura brasileira, se fosse um momento oportuno da cultura brasileira, entraria, por que não?

**L.:** Cecília, muito obrigado. Eu vou transcrever, vai me dar um trabalho enorme [risos]

**Cecília:** vai, porque é muita coisa. Mas eu acho que você entendeu essa minha postura. Quer dizer, dentro dessas modernidades... o que é que eu quero concluir com isso aí? Dentro de todas essas modernidades que aconteceram, em termos do ensino, dentro da minha história como estudante e depois, quando eu passei a ser professora... no momento em que eu me tornei professora e que vi que aquilo que eu tinha feito lá, com uma disciplina rígida, um percurso de... de chicotada, “é isso que você *tem* que fazer, você *tem* que tocar isso aqui, você *tem* que fazer isso aqui”, e eu fiz, conclui meu curso, tá entendendo? Então, quando eu vi a modificação [no ensino], na qual a gente tem que ser mais maleável e coisa e tal, durante esse percurso todo eu tenho tentado ser maleável, com todas essas mudanças, essas transformações, certo? Mas eu esperava que essas transformações fossem mais... que elas fossem me deixar com menos crises existenciais, de, por exemplo, eu às vezes olhar assim e dizer “meu Deus, pra quê que eu”... Não é que eu saiba demais não, eu ainda continuo lendo certas coisas, porque... o meu aluno, ele tem... o aluno, quer dizer, não é o aluno que eu formo, é o aluno que chega pra mim, tá entendendo? O que eu sei, o que eu tô dizendo pra ele é o mínimo, e de repente ele não consegue nem me entender.



## **Benedito, 16/06/08**

**Benedito:** eu não sei bem como te ajudar, nunca fiz essas coisas que os licenciados fazem... Então, as coisas que eu tenho de formação pedagógica são muito específicas, quer dizer, pedagogia de piano que eu tive uma... foi útil; *teaching elements*... quer dizer, ensinando literatura e materiais de música, tive que fazer um estágio aí com uma porção de gente... não lembro de muito mais coisa nesse campo de formação pedagógica. Quer dizer, eu admiro quem é capaz de dar uma aula, mas meu negócio não é esse. Eu acho que a gente tem de pegar pessoas, antes de mais nada, o conteúdo, às vezes, não é o que conta.

**L.:** certo. Mas veja, eu tô tomando esse universo dos professores, considerando que pedagogia e educação é uma coisa muito ampla, não é uma coisa exclusiva de quem tem formação específica na área de educação, ou seja, somos todos educadores. Se a gente está no magistério superior, a gente está trabalhando com formação, de uma maneira ou de outra, a gente está lidando com educação. E o meu trabalho tem a ver com isso: eu estou tomando o discurso dos professores como uma parte importante do discurso acadêmico em música. Então, aquilo que os professores falam, as suas crenças acerca da formação em música, do que conta como conhecimento em música, é o meu objeto de estudo. Em função disso, eu estou entrevistando diversos professores, de diversas áreas, com um roteiro mais ou menos fixo de questões. Mas eu devo dizer que a idéia de fazer esse trabalho surgiu daquelas conversas que a gente tinha no grupo de bibliografia.

**Benedito:** ele tá tão parado... Eu tive uma surpresa enorme, Celso Aguiar apareceu por aí, eu não acreditei, né? Ele se inscreveu no grupo, fazendo imediatamente essa crítica, “esse grupo é a respeito do quê?” Ele não vê nenhuma linha sendo discutida... eu próprio deixei de contribuir. Hugo montou um livrão deste tamanho, né, isso por sugestão de Jamary, com alguns tópicos interessantes, mas a editora da UFBA não se interessou. Talvez algum dia... eu nunca peguei pra ler esse negócio todo pra ver o que é que tá lá dentro, mas talvez algum dia a gente devesse fazer isso.

**L.:** eu lembro, eu lembro.

**Benedito:** eu vi uma citação de Montaigne há uns dias atrás, ele diz: as pessoas pensam ou dizem que a consciência é um fato da natureza, mas não é, é um produto do costume. Eu acho que acredito nisso também. Quer dizer, a gente vive cercado de tanto preconceito de tanto tipo... eu acho o músico, em particular, um especialista em preconceito, tem uma resposta pronta, fixa, uma coisa dessa em tudo quanto é canto que você vai.

**L.:** sim, a gente chegou a ter muita tensão dentro do grupo, eu protagonizei muitas brigas, provoquei muito...

**Benedito:** isso não faz mal.

**L.:** mas aquilo pra mim era a prova da importância que nós atribuímos, justamente, às nossas crenças e aos nossos preconceitos também, né? A gente estava brigando pelo significado do que é ensinar música, do que é que deve constar como ensino de música. e foi a partir daí que essas coisas ficaram na minha cabeça.

Então, eu fiz um roteiro, professor. Eu queria começar perguntando como é que você vê hoje, e como é que você via naquela época, aqueles debates, porque eu vejo um paralelo entre aquele momento em que a gente estava discutindo, basicamente, a relevância acadêmica da música popular, com o momento atual, em que a gente tem hoje a reforma universitária e, por conta dela, a proposta de criação de um curso de música popular nesta instituição. Eu sei que você deve ter muito a falar sobre isso, mas eu acho que vou deixar isso um pouco pra depois.

**Benedito:** eu já discordo de você de saída... há um conceito que eu considero intolerável, quer dizer, não tem substância, esse de música popular. Nem tampouco tem o de música erudita. O que a gente aprende com etnomusicologia, é de que não há música que não seja erudita, e não há música que não queira ser popular. Então, eu sigo piamente aquela sugestão do *continuum* de Mantle Hood, que é aquela idéia de você imaginar um segmento de reta, em que num extremo você tivesse a música mais espontânea concebível; e num outro extremo o total produto de laboratório; e que você curvasse esses extremos num círculo, e esse círculo então conteria todos os graus intermediários entre um extremo e outro. Então, eu acho que a dicotomia popular erudito não funciona bem... Agora não tem jeito, eu já fiz apelos até a – por incrível que pareça – à menina da dança... que é tão boa, como é o nome dela? Ah... famosa... saiu aí da Escola de Dança... Eu vou chegar lá. Uma coisa que eu tô fazendo hoje em dia é esquecer o nome de todo mundo. Bom... Se você pensa assim, de um lado você tem as músicas mais espontâneas ou de tradição oral. Diz o Nettl, que o processo natural de transmissão de música é o aural-oral, quer dizer, que é por aí que música se transmite. Nesse processo de transmissão – e este é também um processo complicado, né? – quer dizer, não é uma coisa que sai de um emissor para um receptor, como na transmissão comum, mas naquele esquema tripartido de Molineau – que eu acho que aquilo também tem sentido... quer dizer, tem uma esfera em que a música se produz, é uma esfera *poiética*, em que história, cultura, costumes, tudo o que você possa imaginar, influi, molda, permite que uma determinada mensagem saia, entendeu? E aí você tem do lado da recepção a mesma coisa: uma esfera *estésica* em que todos esses elementos estão também presentes. Então você tem dois fluxos que se aproximam. Na zona neutra é que você tem cristalizações de música, quer dizer, não existe música no singular; música nunca é, música *são*... eu vivo repetindo isso todo o tempo. Então, uma música... não sei o termo que eu vou usar... mais ingênua; se ela não tivesse uma teoria implícita, [ainda que] não exposta, não articulada, ela se esvairia no próprio processo de transmissão. De novo eu tô pensando com a cabeça de Nettl, né? Pra ele então, aquilo que pode mudar constitui o

estilo; aquilo que não pode mudar, é o conteúdo. É uma maneira esquisita de pensar em conteúdo, porque o conteúdo passa a ser um aspecto da forma.

Então eu tenho dificuldade de pensar em popular e erudito. Eu acho que o mínimo que você precisaria, para ter uma noção de que música erudita é essa que você está falando, ou de que música popular é essa que você está falando, seria estabelecer uma tipologia. Quer dizer, isso não é também idéia minha, quem diz isso é o Burke, no Estudo da Cultura, do ponto de vista histórico. Ou seja, quando você fala em música popular, eu preciso saber do que você está falando.

**L.:** sim, mas veja... bem, primeiro eu queria lhe falar que eu também, apesar de eu ter toda uma trajetória dentro daquilo que a gente chama de música popular...<sup>33</sup>

**Benedito:** e o que é?

**L.:** seriam todas estas práticas... olha, eu acredito que a gente não precisa ter uma definição que pressuponha uma essência, ou uma natureza fixa. A música popular, como eu a compreendo, hoje, ela está muito relacionada com os meios de comunicação de massa, ela está relacionada com...

**Benedito:** per aí, aí tem uma coisa diferente, quando você entra com os meios de comunicação de massa... pelo amor Deus, a coisa complica toda aí. Na minha opinião, também, eu tenho... Você viu um artigo que eu escrevi? [...] Talvez fosse interessante que você desse uma olhada nesse artigo, porque eu começo citando o Evangelho das Bem-Aventuras, de certa forma, porque é o retrato da Escola no momento. Esse Evangelho fala de uma estrutura que você estabeleceu no alto, e que ela precisa ser vista. Ela precisa ver e ela precisa ser vista. Então, ele fala do sal que se tornou insosso, ou que pode se tornar insosso, e ele comenta sobre exatamente a possibilidade dessa luz ser vista. Quer dizer, é preciso que a gente enxergue essas coisas, entende? É um evangelzinho, também eu não me lembro de cabeça... Gabriela [Daniela] Mercury, era a menina que eu pedi a ela numa ocasião, “menina, pare de falar de música popular e de música erudita, é uma besteira que não tem tamanho”. Não adianta, hoje em dia eu já nem falo mais nisso.

**L.:** eu entendo, professor. Mas, ao mesmo tempo, eu não posso deixar de perceber que há...

**Benedito:** graus; há diferenças...

**L.:** que há diferenças e que há uma certa dominância de discurso e de pensamento que vai privilegiar determinados repertórios, determinadas práticas, a partir das quais os indivíduos vão ser avaliados; e que há uma música que permanece não contemplada – inclusive com essa atenção teórica que você demonstra ter.

---

<sup>33</sup> Eu tentava explicar ao professor Benedito que apesar de minha trajetória como músico popular, também via a proposta de criação de um curso de música popular como algo que mereceria maiores e mais profundas considerações teórico-filosóficas.

**Benedito:** quando eu fui membro do Conselho de Cultura, eles me concediam uma espécie de honra que eu detestava. Quer dizer, qualquer coisa que fosse de música, ninguém entendia, a não ser Benedito, entendeu? Automaticamente, vinham pra mim, ou se tomavam as decisões mais estapafúrdias possíveis em relação à que câmara essa coisa tinha que ter sido mandada, em vez de mandar para a câmara de artes onde havia música lá dentro. Em vez disso, mandavam para o pessoal de literatura... era desse jeito. Então, eles criaram o que eu chamo, pejorativamente, a cultura luxo-lixo, tá certo?, que consiste, exatamente, em botar junto essas coisas “eruditas”, quer dizer, erudição no sentido de torre de marfim, de elaboração para não ser entendida e essa coisa toda, entendeu? E do outro lado, eles colocavam o “lixo”, que era exatamente o folclore, entendido, naturalmente, como *musiquinha* – e que não recebia também atenção nenhuma, porque a atenção só iria para aqueles aspectos folclóricos ou, se quiser, populares que não precisavam de apoio porque já eram sucesso em si. Quer dizer, o que é que tem um Conselho de Cultura se preocupar, por exemplo, com a subvenção de carnaval? O que é que tem o Conselho de Cultura com o Cílio de Nazaré, ou com o boi de não sei o quê? – que são expressões tão vivas e tão apoiadas pela população inteira que a interferência, no caso, não é necessária, principalmente porque ela vai causar distorções de tudo quanto é tipo. Então, o Conselho de Cultura era o luxo-lixo, com essa música erudita com esse sentido pejorativo, de música que ninguém quer, música que não serve pra nada, que não tem uso, que não tem função, entende? O que era outro absurdo. Quer dizer, em termos de política de cultura, atualmente... quer dizer, o Brasil nunca teve uma política de cultura, a política de cultura do Brasil é não ter política, não é? Quando muito, você tem política de mercado cultural, que é esse de considerar as artes como se fossem cebolas e batatas, submeter isso a cadeias de produção e a câmaras setoriais, esse negócio que é o retrato de hoje. Quer dizer, não é uma política que interfira com o estético – seja lá o que isso signifique também – ou com valores, e sim com economia.

**L.:** certo. Deixa eu tentar situar o que é que me preocupa quando eu penso em popular, já pressupondo que este popular não está presente aqui na instituição. Vamos tentar situar as nossas preocupações a partir desta instituição.

**Benedito:** então vamos discutir a respeito de qualquer música, certo?

**L.:** sim, qualquer música... mas eu lembro que no grupo de Bibliografia, a gente chegou a discutir a música de um *rapper* norte-americano...

**Benedito:** Eminem.

**L.:** ... Eminem, isso. E eu fiquei empolgado porque vi um interesse seu sobre um fenômeno de massa – e sendo um fenômeno de massa que surge a partir da poderosa indústria cultural norte-americana, ele se torna um fenômeno mundial – e eu vi um interesse legítimo seu por algo que, naquele momento, você via como algo que era interessante de se prestar atenção...

**Benedito:** ... qualquer música é interessante de se olhar!

**L.:** mas é aí que eu pergunto: se nós considerarmos que aquilo é um fenômeno que faz parte desse território chamado “popular”, das práticas populares, associadas aos meios de comunicação de massa, com toda a problemática que está aí envolvida, eticamente, esteticamente, enfim; eu acho que nós não discordaríamos que essa música e essas preocupações sobre essa música, elas estão ausentes desta instituição.

**Benedito:** aqui na Escola?

**L.:** sim.

**Benedito:** ah, sim. Essa Escola... eu me lembro de Geraldo Machado... ele dizia que essa Escola só se preocupava com a coisa pronta, entende? Isso, infelizmente, é uma verdade profunda. Quer dizer, a gente há pouco está começando a se preocupar com os processos e, conseqüentemente, a desenvolver pesquisas e coisas desse tipo, né? Mas, até aqui, a preocupação é com a coisa pronta, que você recebe e não sabe que veio de onde e nem pra quê, nem por que, e que você pratica sem reflexão nenhuma, não é? Então é, de novo, um tipo de músico que a gente produz, né?

Uma vez eu escrevi sobre isso, pegando, de novo, idéias de outras pessoas a respeito de lingüística, me parece, em que classificavam os tipos de estudiosos em vários graus, eu não me lembro muito bem disso... quer dizer, se você comparasse, por exemplo, Lindemberg com Jamarly, então você notaria que haveria uma diferença enorme entre os dois. O Lindemberg seria um a-teórico produtivo; e o Jamarly seria um pró-teórico produtivo, tá certo? Então, os extremos disso, quer dizer os que fossem exclusivamente teóricos, seriam um desastre; os que fossem exclusivamente práticos, talvez também fossem. Então, de novo, você tem uma variedade de perfis de músicos atuando por aí. Agora, insuportável é aquele que se vale daquele chavão, que você também conhece, quer dizer “músico não fala, músico toca!” – que é uma estupidez que se repete nessa Escola que não tem tamanho. Eu diria, aí do músico que não toca, aí do músico que não faça alguma coisa. Então, pra mim, não me interessa; mas se ele faz isso sem pensar, sem reflexão, ele vai estar no domínio dos cartolas, entendeu?, feito jogador de futebol.

**L.:** deixa eu seguir o roteiro, pra ver se eu consigo trazer você para as minhas preocupações mais imediatas, né? Professor, a gente tem hoje...

**Benedito:** você está falando do curso de música popular?

**L.:** eu estou tratando do discurso acadêmico, a partir da Escola de Música, eu pretendo...

**Benedito:** mas na sua opinião, o que é que tá neste discurso que não está funcionando? Há perfeição, por exemplo?

**L.:** veja, eu tenho me deparado com uma diversidade de discursos – apesar de me deparar com uma prática dominante. Eu sei que há uma prática dominante, há um pensamento dominante que vai

estabelecer o currículo, que vai definir que conteúdos vão entrar numa disciplina como História da Música, né? Mas eu tenho me deparado com discursos muito diversos, o que me faz inclusive problematizar esta afirmação de que há um discurso dominante. Mas me parece que...

**Benedito:** mas qual é a essência desse discurso dominante? É isso que eu não consegui ainda pegar de você.

**L.:** o que eu enxergo mais na superfície, é o discurso que defende que nós devemos privilegiar o chamado cânon. Ou seja, há um cânon musical, um cânon estético, estabelecido a partir do pressuposto que determinadas práticas não merecem atenção. Isso, por exemplo, está muito presente quando a gente conversa com um professor de história que diz que a gente não pode estudar música popular porque falta a partitura...

**Benedito:** de novo, eu estou com dificuldade para seguir e colaborar com você. [...] eu tô ainda procurando saber qual seria a ênfase que distinguiria esse erudito praticado por uma Escola desse tipo, e esse outro popular – se eu admitisse isso, né? Então, me parece que um fator predominante seria o da perfeição, que era considerada por Schwaiteer como aspecto essencial da obra de arte. Quer dizer, eu me lembro, por exemplo, com Guiomar Novaes, de eu levar horas em cima de um acorde, pra obter a sonoridade que ela imaginava que devia ser. E as dez horas que a gente passava na cafua, quer dizer, aquele negócio da gente praticar, praticar, praticar, praticar, aperfeiçoar, polir, polir, polir, entende? Então, de um lado você tem essa perícia, obtida a duras penas – eu acho que a mesma coisa deve acontecer em culturas diferentes, à sua maneira. Então, de outro lado, você tem uma pessoa que não tem nenhuma formação desse tipo, é uma coisa muito mais espontânea etc, e que produz muita coisa ruim, do ponto de vista musical, estritamente. Então, como distinguir isso? De novo, eu vou atrás do Blacking... se eu conseguir, né? Blacking fala de valores, estruturas e funções, relacionando a música de uma cultura com esta cultura. Ele diz que os valores, essas funções, essas estruturas, são reflexos da sociedade em que essa música se gera. Então, nesse sentido, toda música seria funcional, porque ela teria que cumprir isso, não é? Mas se o fizesse em excesso de elaboração etc, então ela seria uma música artística. Isso seria em qualquer tribo, em qualquer canto que a coisa fosse, entende? Bom, seria um critério, talvez, para distinguir esse “menos suado” do “mais suado”...

**L.:** certo, deixa eu...

**Benedito:** ainda estamos falando em escola, né? [risos]

**L.:** mas veja... tem um educador, eu traduzi um artigo dele que me pareceu bem interessante, e que foi publicado na revista daqui do programa de pós-graduação, a ICTUS... talvez você conheça ele, ele é compositor, mas tem escrito muito na área de educação, é o Robert Walker. E ele fala uma coisa interessante: pra gente justificar hoje a presença da música na escolarização básica, a gente vai ter que repensar a nossa maneira, vamos chamar assim “tradicional” de pensar em treinamento

musical. E isso porque numa educação escolar compulsória, obrigatória, ou seja, numa educação que deve atender a todos, pensar nesta formação... você falou em perícia, de uma elaboração extremamente sofisticada, que demanda um tempo enorme... essa formação seria destinada a muito pouca gente, os considerados “talentosos”, os “garotos precoces”, ou os pequenos “gênios” do instrumento. Isso corresponderia a uma parcela muito pequena da população. Justificar uma educação musical – agora pensando em educação musical também – como base nesse pensamento, segundo Walker, é a gente estar fadado ao fracasso. Ou seja, se a gente quer pensar num projeto de educação pública, para todos. Ao mesmo tempo, eu penso que quando você se interessa pelo Eminem, você não está pensando nele como alguém que viveu dedicado a um alto grau de aperfeiçoamento...

**Benedito:** isso eu não sei...

**L.:** ... nessa perspectiva do treinamento individual, solitário. E ainda que seja algo que...

**Benedito:** isso eu não sei, Luedy. Isso eu não sei.

**L.:** deixa eu dar um outro exemplo, então. Aquela música que você falava assim “essa música é ruim”, que era o funk carioca. Você falava “essa música é ruim”, você se dirigia a mim, “você está preocupado com questões sociais que são importantes, mas esteticamente essa música é ruim”. Quase como se dissesse assim, a gente não deveria estar alimentando nenhuma discussão em torno dessa música, e eu retrucava falando, como não? Essa música já existe há pelo menos trinta anos, ela movimenta milhares de pessoas no Rio de Janeiro; os bailes, lá no Rio, onde essa música surgiu e faz a festa das pessoas, são inúmeros, são dezenas de bailes acontecendo semanalmente, bailes que chegam a reunir mais de duas mil pessoas por noite, são inúmeros artistas, enfim. Até como curiosidade etnomusicológica, eu acho que o fenômeno seria interessante de ser investigado, seria interessante tentar entender que “música ruim” é esta que faz a alegria de tanta gente. Enfim, eu estou dando alguns exemplos...

**Benedito:** não generalize esse “música ruim”. O chato de você falar comigo – eu reconheço – é que eu sou três pessoas. Na realidade, eu sou três pessoas... Neste sentido, quer dizer, eu tenho de apertar os parafusos de acordo... de uma maneira simplista... ah... vamos ver como é que se pode ficar para nós concordarmos mais... Primeiro você tem uma mudança tecnológica gigantesca, está certo? Quer dizer, imagine comigo, estudando modinhas... Pega o Domingos Caldas Barbosa. O grande investigador do Caldas Barbosa é o Manuel Morais, eu sou o segundo, nas pegadas dele. O Manuel Morais faz pergunta desse tipo, qual era a competência musical desse homem? Ele tocava viola ou não tocava, ele cantava ou não cantava, ele compunha ou não compunha? E as conclusões do Manuel Morais são extremamente positivistas, quer dizer, se não há prova não existe. Eu não sou, entende? Mas, olhando para o que eu sei de Domingos Caldas Barbosa, eu acho também que compositor ele não era, compositor no sentido que a gente entende o termo “composição”, em

sentido restrito, que tem aquelas fases de preparação e de realização e de crítica e aquela coisa toda que o compositor segue, não é? Então, essa composição também em estado puro não existe, ela está sempre misturada com algum grau de improvisação. Mas, por exemplo, improvisar, eu acho que o Caldas Barbosa podia improvisar, por que não? Quer dizer, dentro de certos limites, que são esses limites que eu digo que são... permissões do tempo. Quer dizer, a gente tem termos diferentes pra isso, né? Me parece que Foucault fala de episteme, tem outros termos pra isso também. Quer dizer, eu não posso fazer aquilo que quero, mas aquilo que, de uma maneira ampla, é permitido que se faça, não é? Se você sair muito desse limite, você vai quebrar os cornos aí, como muitos têm quebrado.

Então, eu vinha no passo anterior, que eu dizia... voltando, portanto, ao Caldas Barbosa, eu acho que ele era capaz de tanger alguma viola – também, por que não? Eu acho que ele era capaz de cantar também. Inclusive vou procurar provas, tem duas versões diferentes de um crítico dele, em que ele complementa que ele detesta a maneira como ele as cria, mas como as canta, uma coisa dessas. Bom, entra aí, naturalmente, uma outra coisa que a gente tem de botar nisso, que é a questão da crítica. Eu sempre detestei a crítica, crítica de jornal, crítica disso... mas a crítica é fundamental. Você tem críticas que são intencionais, ou melhor, testemunhos que são intencionais, quer dizer, que são dados para serem ouvidos, para serem transmitidos. Por exemplo, se eu escrevo um texto sobre a história de qualquer coisa, eu tô escrevendo para ser lido; e tem esses outros testemunhos que são involuntários, que têm, portanto, de serem interpretados, são documentos de tudo quanto é tipo. [...] tudo isso está dentro desse mundo da crítica que a gente também tenta infiltrar na formação do músico – pelo menos eu tento. [...]

**L.:** ok,<sup>34</sup> a gente tem hoje a pós-graduação bem desenvolvida, a gente tem a disciplina de etnomusicologia bem desenvolvida, a gente tem, inclusive, trabalhos na área de etnomusicologia a respeito de música popular urbana, massiva, como foi o trabalho de Hugo, por exemplo, sobre o heavy metal. Mas a gente tem uma prática dominante na graduação. Eu não sei, ou eu desconfio muito fortemente... O curso de música popular, ele tem evidenciado os conflitos existentes aí...

**Benedito:** mas, Luedy, eu continuo sem poder dialogar com você, porque a gente continua falando a mesma coisa. Quer dizer, você tem uma estrutura curricular que é absolutamente aberta, nada lhe

---

<sup>34</sup> Não posso deixar de anotar, aqui, após a entrevista ter sido realizada, ou seja, no momento mesmo da transcrição, a maneira abrupta como interrompi o raciocínio do meu entrevistado. De fato, durante o depoimento, me escapava aonde ele queria chegar. Naquele momento, achava que a conversa estava seguindo um rumo desimportante para meus questionamentos (o que, posteriormente, me levaria a perceber como este meu gesto revelava uma insegurança e um uma vontade de controle de minha parte, que eu deveria ter corrigido durante a feitura das entrevistas). De fato, o que me ocorria era o querer trazer o professor para as questões que, no momento mesmo da entrevista, “importavam”. Ao transcrever sua fala, no entanto, percebi que meu entrevistado estava fazendo um grande arco argumentativo para fundamentar sua posição acerca do que eu havia colocado anteriormente. Infelizmente, devido à minha ansiedade, não pude ser capaz de seguir a linha de raciocínio que se ia delineando à medida que meu entrevistado fazia esta longa digressão, articulando a idéia de “música ruim” com as necessárias reflexões acerca das importantes considerações contextuais que cercam as práticas musicais.



diz que você tem que estudar esta música ou aquela música, nada disso. Você tem três blocos curriculares, entendeu?, um deles subnutrido, continua subnutrido... No primeiro, que é o domínio do fazer, que são essas matérias principais e seus satélites, não diz qual é a matéria, essa matéria pode ser mudada, pelo contrário. Eu tive crises aqui por causa de certas cegueiras da Escola em exames de admissão. Quer dizer, a gente pegar um menino, feito aquele do trio elétrico, o Armandinho, e despachar? Só doido! E nós despachamos isso, “ah, não, ele toca cavaquinho e a gente não tem cavaquinho na Escola” e não sei o quê e pê-pê-pê... a gente toca o diabo que for, mas você não deixa um material desses se espalhar, entende?

O outro campo, o da literatura e materiais de música, é o campo de ensino integrado, quer dizer, é a negação de toda a teoria *a posteriori* pra que ela seja construída na prática. De que material, ninguém diz. Quer dizer, temos modelos, esse contraponto do século XVII, ou contraponto do século XVIII, harmonia de seu fulano e não sei o quê. Mas pode ser qualquer outra, entende? Então, o que acontece quando você monta cursos de música popular, você repete os mesmos erros e simplesmente muda o conteúdo de disciplinas.

Então, eu não vejo, a não ser em termos de cegueira, esse... claro que o currículo precisa ser revisto, eu não sou contra isso, né?... mas eu não sei se ele merece uma mudança tão drástica.

L.: nesse aspecto, eu concordo com o senhor. Eu inclusive acho que se parte de um pressuposto de que há um currículo que não atende aos nossos anseios, e ao invés de tentar discuti-lo e aprimorá-lo, a gente abandona ele e vai criar um outro currículo...

**Benedito:** isso é uma besteira, quer dizer, o avanço que se fez se joga por terra.

L.: pois é, mas o fato é que, como prática, eu vejo uma prática curricular muito fechada. Eu fui aluno da graduação, mas falo também da época em que fui professor da instituição. Eu vejo uma prática fechada. Lamento que não estejamos aproveitando esse momento para estar discutindo o currículo existente mais a fundo.

**Benedito:** em que áreas ele está fechado, e onde não está?

L.: por exemplo, quando fui professor de percepção, eu lembrava de meus professores de percepção e eu observava outros professores de percepção...

**Benedito:** percepção, do jeito que é ensinado aqui, ou do jeito que é praticado aqui, é burrice pura! O ensino de percepção aqui baseado no *elementary training* de Hindemith basicamente era uma herança maldita, né? Você transforma música numa espécie de épura, de geometria descritiva, quer dizer, você tira da música seus parâmetros musicais e com isso os resultados são absolutamente ininteligíveis, entende? Isso a gente vê nos exames de educação musical, uma coisa triste!... ver a gente insistindo, insistindo, insistindo nisso. O pior é que deforma as pessoas, quem passa por esse

tipo de formação auditiva, vai acabar ensurdecendo para a variedade de timbres e de valores que a percussão tem.

Eu não sei há quantos séculos eu falo disso – porque eu próprio sou uma vítima disso! – entendeu? E não adianta, porque é aquele negócio...

**L.:** pois é isso o que eu estou querendo discutir! Deixa eu colocar outras questões, então.

**Benedito:** é boa a discussão com você...

**L.:** a gente em 2003, teve uma emenda à LDB que criava a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos afro-descendentes, ou seja, os professores, no âmbito da Escola Básica, teriam que incluir no ensino de história, de educação artística e literatura, a partir de uma lei, conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira. Essa lei foi modificada recentemente para incluir, além da cultura afro-brasileira, a cultura indígena, ou seja, a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros. Nós, no âmbito da formação superior, passamos agora a lidar com essa obrigatoriedade. Nós temos que preparar futuros professores para lidar, da melhor maneira possível, com esses conteúdos. Imediatamente, eu pensei na Escola de Música, e no que é que a gente via, relativamente a esses conteúdos. Eu até lembro que, na sua disciplina, a gente viu algo de cultura musical indígena, a gente discutiu cultura indígena. Mas, me parece que aquilo foi uma exceção, me parece que a prática curricular, no ensino e no estudo da história da música, aqui, é uma prática predominantemente eurocentrada...

**Benedito:** havia uma professora, hoje saudosa, ela me dizia, que eu queria ficar famoso estudando música indígena... “hau-hau-hau-hau”, começava a latir [risos], quer dizer, essa era a idéia que ela tinha de que música indígena fosse, era o tipo do sarcasmo que ela achava pertinente... O que eu acho, é que talvez a gente devesse começar a discussão, ou uma discussão dessas, com a questão da interdisciplinaridade. Quer dizer, vamos abrir tudo isso, né? Então, me parece que existe uma interdisciplinaridade interna, que é a que a gente não sabe responder, que consistiria em implementar a questão das disciplinas essenciais para a formação do músico – seja ela de onde for, tá certo? E tem uma disciplina externa, que idealmente não produziria apenas equipes, ou mutirões de especialistas em coisas diferentes, mas sim de disciplinas que tivessem conseguido um grau de integração pela raiz, pela base, e que, conseqüentemente, pudessem se projetar e iluminar um determinado campo. Quer dizer, raramente tem acontecido nas ciências humanas e acontece, que é o caso por exemplo das ciências do comportamento. Quer dizer, elas já se juntaram de tal forma que realmente elas são interdisciplinares. Eu acho que a interdisciplinaridade deve ser uma obsessão pra gente, mas a gente tem que saber como é que chega lá. Então, entra muito na preocupação esse terceiro bloco do currículo que é inexistente. Até hoje essa Escola de Música é um conservatório e isso vem dos tempos do Koellreuter, em que ele tinha uns seminários de integração cultural, me parece que era o nome bordado disso, que não era um estudo das

humanidades, ou da história, ou da antropologia, ou da sociologia, ou do que diabo fosse, da filosofia... e, sim, algo oportunístico. Apareceu fulano aqui faz uma conferência, seis meses depois outro faz... pode ser até que uma conferência dessas seja até importantíssima, como foi o caso de Curt Lang que me desvendou... O Brasil tem isso?! Nunca me disseram nada em relação ao barroco mineiro, entende? E eu ver um homem falando tanta coisa que eu não sabia, apesar de ter tido professores de história não sei quantos, de eu próprio ser professor de história, nada me constrangeu mais na minha vida de ser capaz de entrar em minúcias da *Ars Nova* francesa ou italiana e não saber a respeito do que estava no meu pé!, entendeu? Tudo isso é preconceito de subdesenvolvido que a gente tem de mudar, né? É parte daquele preconceito que eu falo, dessa canalização da cultura acadêmica européia e que tudo que vem de lá é bom e nada do que vem daqui é bom o bastante, entende? É um preconceito, é um paradoxo, inclusive, porque a gente aliena tudo a partir daí. Se você fosse pelo lado antropológico, Leslie White fala de vetores de cultura, que seriam aspectos de uma cultura que tivessem perdido a função e que permaneceriam em ação e vivos eternamente simplesmente por causa dessa inércia. Quer dizer, que sentido faz esse ensino, por exemplo, que pianistas praticam com sonatinas alemãs de autores que uma professora trouxe da Alemanha e que se instalam por aí e que não têm nada, não tem sentido nenhum, entende? E não ocorre que talvez isso possa ser substituído por alguma coisa tipo... sei lá. Bom, eu tô com você, a gente tem problemas sérios. Mas é um problema de mentalidade, né?

**L.:** eu acredito, sim, que seja. Bem, mas deixa eu continuar aqui com o meu roteiro. Tem um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio Moreira, ele tem discutido as questões curriculares já há algum tempo, e ele tem discutido o currículo a partir dos chamados Estudos Culturais, com sua preocupação com multiculturalismo, ou seja, a partir da constatação de que as sociedades contemporâneas são multiculturais e que o currículo...

**Benedito:** ... deveria refletir isso.

**L.:** pois é. Então ele fala acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica...

**Benedito:** eu não seria tão liberal quanto ele, mas eu concordo com ele. Ah... com relação a homossexualismo, eu tenho muitos amigos homossexuais, gosto deles, mas eu não posso pregar o homossexualismo, quer dizer, não me parece a coisa certa a fazer. Eu não posso ser intolerante, eu não posso prejudicar a pessoa porque ela fez essa opção, entende? Mas, por outro lado, se fizerem proselitismo, eu não vou gostar. Então, eu não favoreceria conteúdos que favorecessem, digamos, a prática do homossexualismo... eu não sei, parece que ela fica permanentemente em torno de dez por cento, ou uma coisa dessa... eu não sei muito sobre isso, Luedy.

[pausa para atender uma aluna que ingressara na sala onde estávamos]

Feminismo também, isso tem seus altos e baixos. Ok, eu não vejo porque a mulher não deva ser engrandecida, mas eu também sou preconceituoso nisso aí, mulher é mulher, homem é homem [risos] Isso não quer dizer que não tenham os mesmos direitos, entende? Mas graças a Deus são diferentes.

**L.:** sim...

**Benedito:** então, eu gosto muito dessa diferença.

**L.:** recentemente, houve uma polêmica com relação a um dos verbetes do novo Grove, o verbete era o “música lésbica e guei”...

**Benedito:** ih... vixe, mãe de Deus, que horror...

**L.:** então, havia esse verbete, escrito por dois autores homossexuais, uma lésbica e um gay, e aqui no Brasil ele foi traduzido pelo Carlos Palombini. E ele escreveu um artigo acerca dessa polêmica que envolvia o seu editor, o Sadie, por conta de supressões que o Sadie fez ou teria tentado fazer ao artigo. O fato é que esses grupos existem, esses indivíduos existem, e eles estão reivindicando um espaço neste cenário também.

**Benedito:** esta musicologia gay e essa coisa toda, eu me lembro de um encontro internacional da sociedade internacional de musicologia, na Inglaterra, em Londres, em que havia uma mesa redonda exclusivamente constituída por gays e... e... e o que fosse. De novo, isso pra mim faz tanto sentido como se tivesse uma musicologia heterossexual – não tem nada a ver, meu Deus!

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

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

**L.:** a perspectiva de uma mulher, de uma compositora mulher, é a mesma de um compositor masculino?

**Benedito:** não sei, talvez não seja, se não for melhor ainda. Quer dizer, eu não tô aqui para castrar ninguém, entende? Simplesmente, acho que certas coisas devem tomar seu curso. Rapaz, eu sou casado há quarenta e oito anos, ou mais, até hoje eu recebo porrada de minha mulher, todo dia. E daí?

**L.:** deixa eu ver como eu posso formular melhor a questão...

**Benedito:** isso afeta o meu respeito por ela, ou dela por mim? Isso significa que ela não deva ter oportunidades tais como eu tive ou como qualquer outra pessoa tenha? Será que eu não reconheço, por exemplo, as dificuldades que minha filha tem porque é *médica*, em vez de *médico*, entende? Mas será que isso vai fazer uma medicina feminina, uma medicina masculina?

**L.:** isso me faz pensar que, por exemplo, já que estamos falando de medicina, que quando se começou a investigar a aids, a síndrome da imunodeficiência adquirida, primeiramente a ciência médica tachou a doença de peste gay. Então a gente tem um histórico de resistências, de lutas, a gente não pode negar que há um espaço onde estas diferenças podem ser suprimidas, onde o diferente pode ser excluído, né? E aí eu fico me perguntando, como seria isso em música. [...]

**Benedito:** [...] Eu não sei... Luedy, eu jamais iria tachar um compositor de compositor ruim etc porque ele foi homossexual, isso não me passa pela cabeça. Pelo contrário, acho que a gente cria o preconceito, na ânsia de identificar homossexuais compositores, esse é, aquele não é, e não sei o quê... isso é uma maluquice. Mas táí, tá bom...

**L.:** eu compreendo, eu só acho que a gente tem uma dificuldade de tornar, neste caso, o que é familiar, pra gente, estranho, ou seja, de...

**Benedito:** o que eu acho é que tem problemas maiores que não estão sendo cuidados e que estes são assustadores. Por exemplo, quando eu falo na “quarta escola”, eu me pergunto isso, quer dizer, eu comecei a falar da modinha por causa disso e não tive curso.<sup>35</sup> O que é que a turma fazia – quando eu comecei a falar também do aural e do oral de Lenthal, né? A geração da vovozinha, então, o que é que ela tinha? Do ponto de vista da tecnologia, já tinha começado uma gravação, extremamente distorcida, de cilindros, aí por volta do final do século XIX, 1890 etc. Em suma, vinha pelo caminho essa coisa fantástica que se tornou o disco, essa coisa toda, como meio de difusão, aquele negócio da multiplicação que você falou de um, de mil ou de milhões. Depois disso, o que é que essa vovozinha fazia? As modinhas que ela gostava, ela escrevia o texto num caderno de modinhas, porque música talvez ela não soubesse e música ela retinha, não é isso? Portanto, a notação musical, naquele tempo, suficiente pra ela era texto escrito, este sim difícil de reter. Até hoje você ainda tem esses livrinhos que são vendidos nas bancas, em que há cifragem, às vezes, mas não há melodia, porque você deve saber. Depois disso, o que é que você tem? Você tem as ondas de rádio, a emissão de uma antena lá no Cristo Redentor... o rádio apareceu, isso por volta de 1915. Depois disso, o cinema começou a entrar, veio a televisão etc. Todas essas tecnologias não podem ter deixado de afetar a própria maneira de ouvir, entende? Então, eu me pergunto, como é que eles ouvem hoje? Eu já estou fora do páreo... Quer dizer, como é que eles estão ouvindo? O que é que pode ser essa música dessa quarta escola, que atenda a tudo isso? Em que sentido isso vai, eu não tenho a mínima idéia. É preciso saber.

**L.:** você não acharia, então, que seria estimulante um curso que previsse uma abertura, do tipo “olha, se agora nos chama a atenção um determinado fenômeno, então vamos tentar compreendê-lo”.

---

<sup>35</sup> Ver a nota anterior. É interessante como meu interlocutor não apenas soube lidar com a minha interrupção de seu pensamento como pôde retomar sua fala de onde havia parado.

**Benedito:** mas, eu não sei... veja que eu não estou livre de preconceitos, quer dizer, não há pessoa alguma que não tenha preconceitos, vamos partir logo daí. Etnocentrismo, nem se fala, é um pau que vai cair em defesa das culturas, quer dizer, tem um aspecto positivo e tem um aspecto negativo; quer dizer, a gente tem que discutir mentalidades o tempo todo, tem mentalidades fechadas e tem mentalidades abertas. O que a gente tem que fazer é abrir os canais para que as pessoas se vejam, para que elas falem umas com as outras, sem medo, entende? O que não acontece aqui.

**L.:** e sobre as declarações as declarações do ex-coordenador do curso de medicina?

**Benedito:** puxa...

**L.:** você esteve atento a isso, você acompanhou isso?

**Benedito:** de longe.

**L.:** eu destaquei aqui o que ele falou. Os alunos fizeram o exame nacional, o Enade, que avalia as instituições de ensino superior, e o resultado do curso de medicina foi muito baixo. Bem, eu destaquei parte das declarações que ele deu para alguns jornais. Ele fala:

“talvez o ambiente cultural da Bahia não seja muito propício à medicina, pois as coisas aqui estão mais voltadas para a música. Eu não digo nem música, pois não considero esses ritmos de percussão música”.

Paralelamente a isso, ele chegou a afirmar também que o berimbau era um instrumento para quem tinha poucos neurônios. Ele disse que o baiano só toca o berimbau porque ele tem uma corda só, se tivesse mais de uma não tocaria. Claro que ele recebeu toda a sorte de achaques por conta disso. Mas não chama a atenção o fato de que alguém que representa um coletivo, coordenador de um curso, ainda pense assim?

**Benedito:** e já progredimos tanto... Você não pode imaginar o que isso foi antes. [...] Vivemos um período de vacas magérrimas, eu acredito que isso foi de 1968, 1969 em diante. Quer dizer, a coisa estava razante, no chão. Fazer a Escola funcionar era uma verdadeira epopéia – e nisso a gente tem de ser grato a Piero [Bastianelli], entende? Bem... o preconceito sempre esteve presente. Com música e artes cênicas juntas [refere-se ao período em que a instituição chamava-se Escola de Música e Artes Cênicas, ou seja, ao período em que diversos cursos dividiam o mesmo espaço institucional] [...].

Então, como eu digo, esses preconceitos sempre existiram, eram dominantes, por exemplo, na acessória jurídica da universidade. Respeitávamos uns aos outros porque nós fomos nos impondo. Quer dizer, o desempenho de Widmer na Reitoria, o desempenho de Piero, o meu próprio, o de Jamary... Então isso mudou gradativamente o que eles pensavam. Mas o diretor do curso de veterinária que sentava ao meu lado, no tempo em que eu era apenas coordenador do curso de música e artes cênicas... Eram incríveis! Eles se sentiam absolutamente ofendidos pelo fato da

universidade manter uma orquestra, pelo fato da universidade ter professores de música em regime de dedicação exclusiva... tudo o que foi possível para nos prejudicar foi feito. Então, isso foi luta, luta, luta, o tempo todo.

Bem... Medicina em particular... Lá está o poder político da universidade, não é? Quer dizer, sempre foi assim. O prestígio que tem, por causa dos duzentos anos [refere-se às comemorações do bicentenário de criação da faculdade de medicina da Bahia]. Então, durante a reforma propriamente dita, a de 1968, enquanto nós sofremos amputações de tudo quanto foi tipo, onde havia quatro escolas de arte e a gente acabou ficando com duas, porque a idéia era a da constituição de um instituto de artes único. Este instituto de artes nos parecia impossível. [...] Então nós tínhamos dois departamentos, o de Música Aplicada e o de CLEM [composição, literatura e estruturação musical] – o CLEM um departamento de fato, o outro uma federação de especialidades ... E criamos um departamento de pesquisa e educação, que o Rolf Gelewisk não entendia e mudou o nome para departamento de integração. Somado a isso havia um departamento de teatro e um departamento de dança. Nós ficamos com cinco departamentos. [...]

Então, enquanto nós sofriamos esse arrocho – três escolas se transformando numa única escola, cinco departamentos serem forçados a se transformarem em três apenas e deus sabe o que mais andou por aí... Medicina ficava... já tinha Farmácia, já tinha o Instituto de Ciências da Saúde, já tinha Odontologia, já tinha o Instituto de Biologia... já tinha deus sabe quantas unidades em torno disso, não é? Eventualmente criou o Instituto de Saúde Coletiva. Tudo isso aumentando a representatividade pública e de poder. Reitor só podia sair de medicina, direito e engenharia – com dificuldades. Um pouco depois é que começou haver um pouco mais de abertura. [...]

Portanto, esse cara [refere-se a Natalino Dantas, ex-coordenador do curso de medicina e autor das declarações polêmicas sobre música citadas anteriormente] é um legítimo representante de medicina, mais burro talvez do que a média, talvez mais ignorante que a média, mas dizendo mais ou menos o que eles devem pensar de nós.

[...]

[O professor Benedito havia me pedido que desligasse o gravador, em determinado momento, para que ele pudesse se expressar mais livremente acerca de certos posicionamentos particulares. Devido a isso, a transcrição de nossa conversa sofreu um lapso. O que vem a seguir, ao que me parece, referia-se à discussão sobre a importância da contribuição do campo de estudos da etnomusicologia para a instituição como um todo.]

**L.:** ... mas você acha que este conceito antropológico é o que vigora aqui?

**Benedito:** bem, ele vigora mesmo que a gente não queira. Agora, é como eu disse, eu próprio sou tripartido – o que eu não gosto. Quer dizer, eu não gosto de ser, quer dizer, de ter um critério para lidar com essa escola, que esta lá no topo sem olhar pra baixo; [de] ter um [critério]

etnomusicológico, que não faz juízo de valor de tipo nenhum; e ter a atitude que eu tenho de usar quando se trata de minha própria cultura. Quer dizer, aí eu não posso ser neutro, Eduardo. Quer dizer, tratando de minha própria cultura, eu tenho de utilizar, dentro da crítica, num sentido não neutro, entende? Ou seja, se eu acho que minha música não está boa, eu tenho a obrigação de ver se ela melhora. Mas, se eu estou lidando com a música do outro, que eu não sei, e nem do que se trata, eu não posso tecer valores. Pelo contrário, eu tenho de aprender com ela, o que é que é, o que significa, não é? Por outro lado, a gente tem uma herança musical que precisa ser preservada. Quer dizer, eu não estou tonto, para jogar tudo no lixo, ou simplesmente descartar isso. Claro que isso pode ser até reduzido, ou pode ser... sei lá. Bem, é uma questão de juízo, né?, quer dizer, a questão da crítica está aí o tempo todo.

**L.:** quando eu fui professor substituto, aqui na EMUS-UFBA, me chamava a atenção, devido ao fato de eu ter muitas turmas de percepção – você sabe, a disciplina tem uma carga horária baixa e isso me rendia quatro turmas aqui. Bem, mas o que me chamava a atenção era que, naquele universo amplo de alunos, havia uns poucos alunos que eu percebia que estavam bem dentro das práticas do chamado cânon musical europeu – lembro de uma violinista e de umas alunas que faziam canto. Os demais alunos, eles tocavam guitarra elétrica, tocavam teclados, tocavam em bandas de rock, ou de axé, eram músicos que tocavam em igrejas protestantes, ou que vinham de igrejas protestantes... e eu me identificava com eles porque aquela era a minha trajetória também e eu me lembrava de como a instituição, no meu caso, não estabelecia muitos pontos de contato, ou pelo menos pontos de contato mais significativos, com as nossas experiências. Os alunos, me parece, têm como que uma identidade dupla, vêm aqui, estudam o que as disciplinas lhes oferecem, mas eles saem daqui e vão tocar em barzinhos à noite, ou em trio-elétrico, ou em bandas... e aí eu fico me perguntando se um curso de música popular não poderia atender a uma demanda que lhes permitisse inclusive compreender suas próprias práticas.

**Benedito:** você está com o termo tão preso na sua maneira de pensar... esquece desse qualificativo [popular], simplesmente fala em termos de música, em geral, não qualifica esse erudito-popular. Se eu tivesse com uma classe, primeiro de tudo, o ideal seria que o treino auditivo, a percepção, fosse feita na própria classe do LEM [Literatura e Estruturação Musical]. Isso eu estou dizendo, eu estagiei lá durante anos e lá era possível... principalmente, [porque] a preferência se dava ao professor compositor, por ser criativo, mesmo que mal teórico, né? Então, as peças eram ouvidas e analisadas e discutidas, os exercícios de percepção auditiva desenvolvidos ali mesmo, seja com que material fosse. Então, como eu digo, com minha formação aqui da Bahia e a de Julliard, se eu estou com um conjunto de música africana, como eu estive muitas vezes, eu vou funcionar feito um imbecil, exatamente porque me tiraram a percepção de todos esses elementos da percussão que eu precisaria ter, entende? Ou porque a gente não consegue ter porque são partes desse processo da enculturação.



Quer dizer, a questão do que é significativo do que não é significativo dos sons musicais, isso depende da cultura, como é o caso da língua: você tem sons que portam significados, que são fonemas; e você tem sons que não portam significados, que conseqüentemente podem variar. Quer dizer, “tio” é uma coisa, “pio” é outra coisa, “mio” é outra coisa; “colé” é uma coisa, “colher” é a mesma coisa, entende? Porque num lado você está lidando com fonemas e, de outro lado, você não está lidando com eles. O que é que seria equivalente disso em música, eu não sei, mas eu presumo que música tem uma superabundância de elementos significativos; e, por isso, a questão do significado se torna difusa, né?; ela cria ambientes, ela cria atmosferas, ela tem uma capacidade de “arrasto” muito grande, entende? Ela permite a colagem de mil coisas em seu trajeto e é por isso que a utilização de música pode ser um facilitador de mudança e isso deve ser utilizado, inclusive, na educação de pessoas, como todos nós, confrontados com mudanças aceleradíssimas; e nessa necessidade de a gente estar ao par das linguagens do dia e de se reciclar, né? Música pode ser um facilitador disso.

Bem, eu não sei, eu acho que eu não tenho mais nada pra lhe dizer que na verdade não tenha dito. Os tempos são outros, né? Vou me permitir pensar como velho, quer dizer, minha geração conseguiu pegar no computador, usar o word, fazer umas besteiras e etc, mas não vai muito a fundo. Imagina, meus colegas de engenharia não têm habilitação em informática! Um ou outro, entende? A minha é medíocre... eu tento, mas não tenho as intuições, não tenho essas coisas que entram pelos dedinhos das mãos, essa coisa, né?

Ontem ou anteontem, eu vi um disc-jockey sendo flagrado... eu não posso entender como um disc-jockey faz música [risos]. Está completamente fora do meu esquema, mas eu tenho de respeitar; quer dizer, a cabeça está dizendo, “olha, ele faz”. Agora, se pra mim é válido ou se não é, isso já não é problema meu [risos]

L.: obrigado pelos depoimentos, eu vou transcrever e vou imprimir para lhe entregar. Daí você poderá verificar como está a textualização dessa nossa conversa... você poderá sugerir supressões, se quiser. Enfim, muito obrigado.

## ***Callado, em 17/06/08***

L.: bem, Callado, como eu te falei, eu estou trabalhando com o discurso acadêmico em música, e uma parte importante deste discurso, para além das teses, dissertações, dos artigos, dos currículos, das propostas político-pedagógicas, está também naquilo que os professores falam, naquilo que eles pensam e se pronunciam a respeito de certas questões – que para mim são importantes hoje. Então, você já deve ter visto o roteiro, a entrevista gira em torno dessas questões sobre identidade, cultura, diversidade e sobre como nossa prática pedagógica lida com isto. É preciso dizer que eu não estou pensando em pedagogia de modo estrito, apenas como algo exclusivo dos profissionais de educação, ou de quem fez licenciatura. Eu estou pensando de modo amplo, afinal todos nós que estamos envolvidos com o magistério, mesmo o superior, somos educadores, né?

Então, eu gostaria de começar justamente com esta questão relativa à diversidade cultural. A gente tem esta lei, a 11.645, que é uma lei muito recente, de 2008, mas que, na verdade, ela reedita uma lei de 2003, a 10.639, que fazia um adendo à LDB e que versava sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação escolar brasileira. A nova lei complementa a tudo isto a história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

Citando a lei, tal como você a viu no roteiro, a gente lê o seguinte:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Isso diz respeito muito diretamente aos cursos de formação de professores, e eu sei que você trabalha com o curso de canto, mas, uma vez que, de uma maneira geral, não importando a especialização, a gente está sempre lidando com formação e com educação, eu gostaria de saber como você enxerga as implicações desta lei em sua prática pedagógica, ou que implicações ela teria para uma reestruturação curricular em música.

**Callado:** eu acho que essa lei, eu até procurei saber dela, é uma lei de março de 2008, né? Ela atinge principalmente a educação fundamental e o ensino médio, não nos atinge ainda diretamente. Nós estamos passando, hoje, na universidade, por uma confluência de diretrizes curriculares, de ensino de graduação, diretrizes curriculares de música, pareceres, REUNI, que é o plano de

reestruturação das instituições de ensino superior e, daí em diante, a gente tem feito inúmeras discussões, temos nos reunido para poder repensar a universidade sob esta nova ótica do Governo Federal. Agora, eu acho que a questão dos estudos da cultura afro-brasileira e indígena, é uma coisa que já deveria ter sido feita há muito tempo, eu não sei por que isso não aconteceu [antes].

**L.:** você fala no âmbito do...

**Callado:** ... no âmbito do ensino escolar. Eu queria pensar um pouquinho em relação ao ensino escolar, e depois pensar no ensino de música. Isso porque a gente sente uma lacuna enorme, inclusive já tem estudos de professores e de antropólogos, com relação à questão da ausência de dados sobre a cultura africana no livro didático tradicional, existem estudos sobre isso. E a gente sempre se pergunta por que essa lacuna existe. Então, eu acho que a partir do momento que isso começar, no nível fundamental e médio, a gente... o que não invalida que a universidade... acho que os cursos de história, de antropologia e sociologia, com certeza devem contemplar essa questão. Agora, em se tratando de música, eu acho que a pós-graduação, principalmente, na área de musicologia, etnomusicologia, já realiza estudos com relação a esta questão afro e indígena. E a graduação... acho que a partir do momento que essa coisa começar a enraizar mais, a penetrar, no âmbito da graduação, acho que nada impede de a gente inserir no currículo disciplinas voltadas para essa questão dentro de música. Eu acho assim, que o que talvez fosse nos atingir diretamente, seria, além da questão teórica, que é etnomusicológica digamos assim, ter a questão prática, da prática musical, onde você poderia inserir elementos dessa cultura dentro do ensino de música tradicional. Por exemplo, percussão. [O curso de] Percussão já faz isso muito bem, tem feito muito bem. Já se fala dentro da Escola do curso de música popular, da inserção de um curso de música popular, dentro do currículo acadêmico. Então, eu acho que é uma questão de processo, de uma forma ou de outra nós já lidamos, direta ou indiretamente com essa questão. Por exemplo, eu como professor de canto, eu trabalho com a chamada música erudita brasileira, onde você tem Villa-Lobos, onde você encontra Nepomuceno, onde você encontra uma série de compositores brasileiros... aquele do Pará, como é o nome dele... eu tô com a cabeça... Onde eles já colocam, introduzem elementos da cultura brasileira, sejam rítmicos, seja na melodia, ioruba misturado com português, tá entendendo? De alguma forma, eu acho impossível nós estarmos distantes dessa questão, dentro do currículo.

**L.:** eu acabei invertendo um pouco as coisas, eu deveria ter começado por uma outra parte... bem, eu gostaria que você falasse um pouco de sua formação. Eu lembro que eu te conheci antes de nós ingressarmos na graduação, eu lembro que você tinha um grupo de música popular...

**Callado:** bem, a música popular sempre foi o meu carro-chefe, sempre foi a minha musa inspiradora, porque é a minha música, tanto que a considero a minha música de referência, a minha música de origem, a música popular brasileira. Por que isso? Porque desde muito pequeno minha

mãe sempre cantava, eu fui educado ouvindo Nelson Gonçalves, Aracy de Almeida, Noel Rosa, Erivelto Martins, Dalva de Oliveira, entendeu? Eram cantores de ponta, e eu aprendi a ouvir esse tipo de música e a valorizar, e a dançar, inclusive – eu adoro dançar também – ouvindo esse tipo de coisa.

Na fase infantil, eu não tinha muita... eu fui de uma época em que, na escola, ainda havia ensino música, mas eu não gostava da música, eu não gostava da matéria, da disciplina de música, achava boba, a forma como a professora batia e tocava as melodias.

**L.:** isso foi em que fase de sua vida?

**Callado:** na fase infantil, infanto-juvenil, digamos assim. Então, no ginásio, foi onde a coisa eclodiu, a música, o teatro, a arte. Eu teria desenhado, eu tenho uma tendência muito forte para o teatro também, mas eu costumo dizer que a música atravessou, a música passou na frente, foi meu santo de frente a música, no final das contas. Então, já no ginásio, eu começava a dar trabalho, porque eu pensava mais em música do que nos estudos. Mas eu estudava numa escola que incentivava muito a parte artística dos alunos, ela existe ainda, é a Escola Santa Maria Eufrásia – Instituto Bom Pastor, em Brotas. Então, eu comecei a tocar o violão popular, fazia peças de teatro... depois do violão popular, passei a estudar violão clássico, comecei a achar difícil o violão clássico, o dedo começou a doer e tal, aquela coisa... aí já veio o canto, também junto.

**L.:** você estudou o violão clássico aonde?

**Callado:** na própria escola, tinha um curso. Meu primeiro professor de violão era um padre italiano, padre Sérgio – ele tocava umas canções italianas lindíssimas, aprendi a tocar aquilo ali, inclusive, depois ele fazia umas pequenas audições... E aí eu fui largando, fui deixando o violão... fiquei um tempo com o violão, né? Estudei pelo menos com uns dois professores, e lá mesmo eu comecei a fazer o violão clássico. Mas comecei a sentir um pouco de tédio com o violão clássico porque era muito difícil, era muito lento o processo, não tinha aquela resposta imediata que a música popular me dava.

**L.:** aquilo que você já praticava em casa?

**Callado:** exatamente, eu gostava muito de tocar alguma coisa pra alguém ouvir, fazia rodas de serenatas e tudo isso. Inclusive isso foi até o segundo grau, entendeu? Eu só andava com o violão na mão, o violão “encapuzado”, na capa, e tinha um orgulho enorme disso, eu andava com o violão na capa e me sentia importante, pegando ônibus, saindo, as pessoas me olhando e eu com o violão na mão. E aí, depois, nesta mesma época – porque foi tudo muito rápido – veio a questão da música, eu já organizava festivais de música dentro da própria escola, durante o ginásio. Nestes festivais, sempre tinha a parte da concorrência das canções, em que cada um vinha se inscrevia e apresentava, e aí tinha um pequeno show onde eu só cantava música antiga brasileira popular, vamos dizer assim, da década de quarenta, por aí.

**L.:** tudo isso sempre na mesma escola?

**Callado:** na mesma escola. Então, foi assim uma explosão de criatividade nesta época.

**L.:** era escola pública ou particular?

**Callado:** era escola particular. E isso era muito valorizado, o trabalho que eu fazia, e não prejudicava meus estudos. Muito pelo contrário, eu tinha mais vontade de estudar quando tinha isso, quando tinha essa possibilidade. E, ao lado da música, também tinha as artes plásticas, a gente fazia trabalhos manuais, tinha teatro... era uma coisa muito... acho que foi uma coisa determinante na minha vida, esse processo, essa minha etapa.

Depois eu fui para o segundo grau, fui para uma outra escola – minha vida toda foi em escola particular, religiosa, principalmente –, e eu fui para uma escola mais rígida do que essa, que foi a Sacramentinas, no segundo grau. E eu já entrei na escola com cabeça de músico, querendo fazer música, querendo fazer e acontecer e isso entrava em conflito com a filosofia da escola e eu ia para a diretoria direto, porque eu não conseguia me enquadrar dentro do sistema, eu queria mudar a escola. Assim que entrei, quis imediatamente organizar um show dentro da escola. Quer dizer, foram pequenos acontecimentos que ocorreram em minha vida, mas que me ajudaram a me firmar cada vez mais dentro da área de música. A grande dificuldade que eu tive – afora essa escola que eu estava me referindo de primeiro grau, na qual eu descobri meus talentos artísticos, especialmente a música –, no segundo grau, tive uma dificuldade enorme devido ao ensino tradicional. A escola tinha pianos e eu não entendia como é que tinha tanto piano dentro da escola e não tinha música. “Por que não tem música aqui, Irmã?”, eu perguntava para as freiras, “por que não há música aqui dentro?”. “Ah, não, não tem professor, não tem matéria, não tem disciplinas...”

Mas eu consegui fazer esse show e tal, isso me custou algumas matérias perdidas, era constantemente avisado, você vai perder o ano e tal, mas não cheguei a perder.

**L.:** você organizava isso com os alunos, com seu colegas?

**Callado:** organizava com meus colegas, exatamente. Assim, a idéia partiu de mim, na época e eu me lembro que eu era do primeiro ano [do ensino médio] e o pessoal do terceiro ano, que já estava fazendo pré-vestibular, se sentindo, naturalmente, os mais importantes da escola, porque estavam no terceiro ano e tudo, eles ficavam enciumados. E foram fazer queixa na direção e tal, e a direção me chamou e me pediu que eu ampliasse esse show, que fizesse algo que incluísse também outras coisas. Eu disse, “mas como?”, eu tinha pensado em fazer um show de música, vou ter que fazer outras coisas... Enfim, foi uma coisa muito interessante, muito marcante, porque acabou sendo um show de música... uma parte de música, uma parte de coreografia, o terceiro ano apresentou – eles apresentaram Hair – e o segundo ano apresentou um desfile de moda [risos], foi muito engraçado. Na última etapa, teve o show. Mas foi um show de música popular brasileira.

**L.:** você fazia o quê, cantava, tocava?

**Callado:** eu cantava, sempre a voz, sempre a voz na frente. Aí eu cantava, fazia os arranjos vocais, tinham os vocais das backings, fazia a divisão das vozes intuitivamente. Daí em diante, a coisa começou a ficar mais ostensiva mesmo: eu tive que formar uma banda, e com essa banda, que era uma banda de adolescentes, praticamente, mas era algo que foi muito importante na minha vida, porque eu levava sempre tudo de uma forma muito profissional. Enquanto os meninos levavam isso de uma forma puramente lúdica, assim, eles estudavam música, mas os deveres de cada um, entendeu? Um fazia engenharia, o outro fazia arquitetura... áreas completamente distintas, mas sempre aquela coisa, aquele apelo da música contido, né, porque eles não conseguiram fazer. Mas eu sempre levei muito à sério, na época a gente participava de festivais de música... ganhava os festivais. Participamos do festival da canção da TV Itapuã...

**L.:** neste momento, vocês já tinham composições próprias?

**Callado:** as composições eram de um dos integrantes. A gente cantava, fazia sempre leituras da MPB, cantava muito Chico Buarque, Caetano, Milton nascimento... às vezes a gente cantava alguma coisa mais antiga, cantava bossa nova, Tom Jobim, João Gilberto... coisas relacionadas a isso, eram assim uma espécie de modelo. O nome da banda era Tropicália. O meu papel no grupo era sempre a parte de voz e a coordenação geral. Os ensaios eram na minha casa – havia um espaço nos fundos da casa de meus pais, onde é hoje a minha casa, onde a gente fazia, religiosamente, todos os finais de semana ensaios, às vezes ensaiávamos nos domingos.

**L.:** você já havia terminado o ensino médio, neste período?

**Callado:** aí, eu já estava terminando o ensino médio e, ao mesmo tempo, fazendo música com o grupo. Chegamos a gravar alguma coisa também em vinil, tenho até hoje este registro. Tenho inúmeros registros em fitas de shows que a gente fez, e tenho esse registro em disco. Foi o festival da canção, na época. Daí em diante, eu comecei, com essa coisa da voz e do canto, e com as dificuldades que as cantoras tinham, de afinação, de ser capaz de dividir uma voz e tudo isso, eu comecei a querer estudar música de uma forma mais profunda, de querer estudar o canto. Então, eu fui para o Instituto de Música da Católica. Até, então, eu ouvia falar da UFBA, mas de uma forma muito distanciada, não tinha muita aproximação. Eu vim a ter conhecimento da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, dentro da Universidade Católica, porque as pessoas já falavam, “ah, o curso de música da UFBA é muito bom” e tal, sempre aquela fama de escola excepcional. Mas, no Instituto de Música, eu tive o privilégio de pegar excelentes professores, foi uma fase realmente ainda muito boa.

Então, eu comecei a estudar canto, lá no Instituto, e teoria da música conjuntamente. Teoria da música era dada conjuntamente com a parte prática, mas você tinha um diploma separado de teoria. Então, foram quarto anos de teoria. E, fazendo teoria e canto, eu passei a ter contato com a Escola

de Música. Então, eu fazia lá na Católica e aqui [na EMUS-UFBA]. Aqui também comecei a fazer canto.

**L.:** mas isso já era em nível superior?

**Callado:** não, era extensão. Então, com essa coisa de ficar lá e cá, entrou a regência também, que é uma coisa que me atrai bastante – eu até voltei a reger, inclusive... regência de coro, eu gosto muito de trabalhar com coro. Eu fazia, neste período, o curso superior de biologia... eu tô fazendo um atalho enorme [risos] para contar, depois você monta isso daí. Bem, mas eu cursei mais ou menos um ano e meio de biologia na Católica. Eu tinha uma queda grande pela biologia, por essa parte da anatomia humana. E aí, eu não me adaptei ao curso, era um curso muito teórico e tal, eu esperava ter realmente uma visão prática da coisa, dos laboratórios e isso não tinha. Então, eu faltava as aulas de biologia para ir para o coral da Igreja de São Bento cantar, nesta época. Tudo isto junto, né, fazendo curso de música, faculdade e tal, sempre nesse embate. Encontrei alguma dificuldade na família quanto a isso, havia uma preocupação de meus pais, “ah, você vai fazer música?”... meu pai sempre quis que eu fizesse medicina, minha mãe sempre foi muito mais aberta, do tipo “faça o que você quiser”. Mas, no final, foi bom pra mim, porque eu tentei, realmente, enveredar por outra área, que foi a biologia, mas o que predominou foi a música.

O que foi que eu fiz: eu abandonei. Na época foi um caos em minha família, “você vai abandonar o curso de biologia?”. É isso mesmo, eu não tenho tendência pra isso, não quero fazer. E aí fiz o vestibular para Licenciatura [em música] na Católica. Entrei na Católica e fui levando tudo junto: terminei o curso técnico de música; lá mesmo comecei a estudar piano, ainda em nível de extensão, depois passei para a graduação, a licenciatura que eu fiz foi com piano. Já aqui na [universidade] federal, eu fazia o canto junto com a regência também. Tanto é que quando eu terminei a licenciatura na Católica, eu entrei aqui [EMUS-UFBA] em regência. Mas aí eu descobri que era uma regência muito instrumental, o enfoque era esse, tinha pouco enfoque para regência de coro. Então eu comecei a me desinteressar e me transferi para canto, e aí fiz o bacharelado em canto.

**L.:** você já está aqui [na EMUS-UFBA] como professor há quanto tempo?

**Callado:** Luedy, eu entrei na Escola de Música... eu acabei de me formar, eu me formei em 1995, aqui na Escola, e já entrei como [professor] substituto. Então, eu fiquei três anos como substituto. Acho que foi em 1998, quando teve o concurso, e eu entrei para a Escola de Música. Mas, antes de entrar aqui, eu fui professor do Colégio Deputado Manoel Novaes, logo na fundação do colégio, eu e mais outros colegas daqui.

Eu fiquei lá, no Estado, por uns três anos, três anos e pouco, mas aí a coisa começou a decair, faltava estrutura, faltava equipamento e tal. Aí surgiu o concurso da UFBA e eu fiz. Depois eu ainda fiz o mestrado na área de educação musical, com enfoque na pedagogia do canto.

**L.:** eu estou perguntando aos professores sobre a formação porque me interessa saber, já que a gente está tratando de questões que dizem respeito a diversidade, a cultura popular, como é que isto pode estar presente na própria formação musical dos professores.

Bem, mas eu tenho aqui também a afirmação de um especialista em currículo, o professor Antonio Flávio Barbosa Moreira, acerca da necessidade de uma “reelaboração de conteúdos que concorram para desafiar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” que, segundo ele, tem informado os processos de formação escolar e acadêmica. Como é que você enxerga isso?

**Callado:** eu andei até pensando sobre isso... eu acho que, antes de qualquer coisa, o pensamento de Antonio Moreira é, pra mim, um desafio para a superação da auto-ignorância. Eu acho que, primeiro, a gente tem que se pensar como homem, como ser. Então, essas questões, por exemplo, do eurocentrismo, dessa herança cristã, da questão do masculino, do branco, do preto, do índio, da homossexualidade, da bissexualidade, da transsexualidade – existe uma infinidade de definições quanto a isso... são processos humanos que têm que ser encarados dentro e fora das universidades, entendeu?, independente de conteúdos disciplinares. Então, eu acho que essa formação, eu costumo dizer, essa formação perpassa a educação familiar, desde a educação familiar, até a educação escolar. Então, a educação escolar, no nível fundamental, no nível médio, no nível superior e nas pós-graduações da vida, no final das contas. Então eu acho assim: a gente convive informalmente com essas realidades distintas, mas a gente não formaliza isso em termo de disciplinas e de conteúdos, no final das contas.

É uma boa pergunta, né? Como fazer isso, como incluir? Eu acho que primeiro de tudo é a gente se reconhecer nesse processo e começar a buscar, por exemplo, dentro de outras instituições, dentro da própria universidade, por exemplo, orientações disciplinares, de conteúdos, de formas de adequação disso dentro do currículo, de forma a tornar concreto isso. Então, você ter, por exemplo, a própria psicologia, o estudo da psicologia, o estudo da antropologia, da sociologia, da história, da geografia, da história das religiões, entendeu? Um emaranhado de coisas que existem em outras disciplinas que estão colocadas de forma diluídas, vamos dizer assim, e que a gente perdeu, de uma forma ou de outra, o contato com essas disciplinas.

**L.:** quando você fala “a gente”...

**Callado:** ... estou falando de nós, da área de música, exatamente. Nós, de música, perdemos essa dimensão, aliás, eu acho que com esse pensamento da especialização, que cada vez mais estratifica, a gente vai se distanciando da visão filosófica... da filosofia, do conhecimento da área de humanas, do acesso às informações com relação ao homem como um todo, a sua origem, as suas razões, por que ele existe, o seu comportamento. No meu diário de classe, como professor, a gente vê que a gente lida com diversos tipos de comportamentos que estão perfeitamente ilustrados aqui. E somos, de uma forma ou de outra, influenciados – e seremos por um bom tempo – pela cultura da terra.



**L.:** certo. Deixa eu só chamar a atenção para um aspecto: você não discorda, então, que há uma lógica dominante, que seria justamente esta, eurocêntrica, masculina, branca, cristã e heterossexual?

**Callado:** eu não discordo. Eu concordo, mas eu acho que se ela existe, de alguma forma, é porque as outras tendências não foram suficientemente fortes para derrubá-la ainda. Então, eu acho assim: nós vivemos numa pós-modernidade, hoje, numa confusão de transformações, numa globalização do conhecimento, e de comportamentos imprevisíveis, dos quais a gente não tem... hoje, realmente, fica difícil a gente acompanhar, por exemplo, o movimento da transformação social. Eu tenho alunos, por exemplo, que sabem, com essa coisa da internet, eles têm mais informação do que eu! Porque eles ficam lá no computador, e eu não consigo acompanhar muitas vezes essa velocidade. Por outro lado, estamos em meio a esse mar, a esse emaranhado de conhecimentos e não tivemos tempo, de certa forma, de degustá-los, de apreender esses conhecimentos, de sintetizar. O que fazer diante disso? Ignorar, por exemplo? Eu não posso ignorar o meu eurocentrismo, porque eu fui condicionado, eu nasci nessa estrutura, já nasci nessa cultura européia, com forte influência européia. É o modelo de civilidade que nos foi dado, com uma forte influência africana, com uma forte influência indígena. Influências as quais foram suprimidas da educação formal, entendeu? Por razões políticas, por preconceitos e por uma série de outras coisas que a gente já sabe que existe e que as pessoas tentam até hoje discutir politicamente. Estas são questões óbvias, porque se o povo brasileiro se constitui basicamente da miscigenação entre branco, negro e índio, é mais do que justo que estes conhecimentos históricos sobre a origem e sobre a cultura desses povos devessem ser, massivamente, divulgados em todos os níveis educacionais. Então, assim, eu não sou contra... não vou dizer a você que eu sou contra, porque isso permeia ainda. Agora, eu também começo a sentir em mim e em meu entorno social já uma forte tendência à ruptura – inclusive na própria Europa, eu tive oportunidade de conhecer a França, Portugal, Espanha... fizemos uma visita também aos Estados Unidos... você vê lá aquele monte de construções antigas, coisas do século XIII e tal e vê o povo fumando loucamente pela rua, sabe? Não tem mais essa coisa assim tão fechada como as pessoas costumam dizer. Eu acho que nós fomos impregnados dessas informações todas, e não poderia ter sido de outra forma, mas eu não posso agora simplesmente, do ponto de vista de uma análise psicanalítica, querer bater em meu pai e minha mãe por coisas erradas que eu acho que eles fizeram em relação a mim. Essa foi a maneira como eles aprenderam, e essa foi a cultura que eles tiveram e agora eles passaram, da mesma forma. Hoje, a concepção deles em relação aos netos é completamente diferente, eles já pensam de forma diferente. Então, eu acho que esse é um processo de transformação constante que está acontecendo e nós temos que acompanhar, agora, eu concordo, com uma lente, com uma visão mais sistemática, talvez, se levarmos em consideração o ensino formal.

**L.:** me parece que você não discorda que a gente deva desafiar essa lógica...

**Callado:** sem dúvida, acho que devemos.

**L.:** e como é que isso tem se dado aqui dentro da instituição, em sua própria prática?

**Callado:** olha... veja bem, eu recebo alunos de diversas tendências religiosas, sexuais, sociais, econômicas... e o tratamento que eu dou pra eles é igual, para todos. Eu acho que nós que trabalhamos com aulas tutoriais, nós que trabalhamos diretamente com os alunos, ou seja, não trabalhamos com classes grandes, a gente trabalha com alunos individualmente ou em pequenos grupos, nós temos assim, por um lado, um privilégio e, por outro, uma decepção. Eu vou falar de um e de outro. Um privilégio, porque você tem que ter um contato maior com aquele indivíduo, com a história de vida daquele indivíduo, educacional, econômica, tudo isso; então você passa a ter uma intimidade maior, existe uma certa cumplicidade nesse trabalho. E também a questão da voz que é um instrumento muito delicado, muito subjetivo...

**L.:** eu imagino, afinal, não há nada entre o emissor e quem o escuta, não há um instrumento mediando qualquer contato, né?

**Callado:** exatamente: o instrumento está vivo. Então você tem que trabalhar desde com a questão puramente técnica, cinestésica, muscular... até as questões musicais, questões emocionais. E de uma forma muito delicada, né? Porque você está lidando com indivíduos e qualquer emoção contrária, qualquer descontentamento, isso pode significar um bloqueio total para o rendimento vocal deles. Na minha abordagem pedagógica, eu procuro contemplar, pelo menos no ensino do canto na graduação, um amplo repertório de música brasileira, mas sempre com o enfoque do canto lírico, até porque eles gostam do canto lírico, as pessoas que adentram a universidade para estudar canto lírico, elas realmente vêm com vontade de aprender. O que elas querem mesmo, e que eu percebo – e isso, tendo sido professor de oficinas, de curso básico – é aprender, elas querem cantar, entendeu? E quando elas conhecem, quando têm acesso a este tipo de música, elas gostam, elas passam a gostar, elas participam, se interessam. Então, assim, se é branco, se é negro, se é homossexual, se é cristão, se é candomblezista... eu não faço este tipo de distinção... não faço distinção entre alunos e nem da procedência deles e do que eles fazem. Convido eles a conhecer esses conteúdos e essas abordagens, eles se interessam, participam, na medida do possível tentam contextualizar isso com suas vivências profissionais, como professores, como cantores líricos, ou populares. Até populares, porque isso hoje já é sabido cientificamente, tem estudos da anatomia e fisiologia do canto, de que o canto lírico ajuda em muito a formação do cantor como um todo, inclusive o cantor popular, principalmente, porque ele aprende a desenvolver a voz, a conhecer o seu próprio instrumento. E isso, a técnica do canto favorece esse tipo de coisa. Então, eu não consigo... às vezes, quando eu trabalhava com oficina, por exemplo, eram evangélicos, gente que tinha vivência com canto lírico, outros populares; o que é que eu fazia? Eu fazia sempre audições

mistas, dentro de uma mesma audição, o que o aluno poderia cantar, ele cantava... uma canção de Jobim, uma ária italiana, o que ele pudesse cantar, ele cantava.

**L.:** e quanto às ações afirmativas? Que implicações haveria para a formação superior?

**Callado:** olha, eu nunca fui a favor de cotas. Eu acho que já chega de tanto cotar o negro. O negro já foi historicamente cotado, eu já disse isso inclusive em grupos de discussões, por e-mail, em listas de discussões de professores. Eu acho assim que uma das grandes dificuldades do ingresso dessa população... do ingresso, ainda que, entre aspas, indiscriminado da população no curso superior, uma das coisas é a permanência, entendeu? Porque nós não temos hoje uma infraestrutura que permita receber uma quantidade de alunos maior hoje. Nós temos sérios problemas filosóficos; ainda estamos, eu diria, muito distantes de entender, do ponto de vista filosófico, o que pretendemos enquanto Escola de Música. Então eu não vejo, hoje, em pleno século XXI, eu não vejo a Escola de Música como devendo ser uma Escola, puramente, como num modelo conservatorial, onde você tenha que dar somente aquelas disciplinas, os conteúdos programáticos, voltados para a música tradicional européia. Não vejo só dessa maneira, eu acho que é importante pensar a Escola, uma escola de música hoje, abordando um maior número possível de músicas do mundo.

Então, as pessoas falam assim, “ah, porque a música popular”... música popular brasileira, música popular americana, música árabe, música hindu, música dos pigmeus, sei lá... Então, pra gente ter, hoje, essa condição de abarcar uma estrutura mais ampla, seria necessário que tivéssemos melhores condições de funcionamento em vários âmbitos – no âmbito da estrutura, de equipamentos, de profissionais qualificados realmente, de funcionários... pra que a gente pudesse abarcar todas essas expectativas que advém da população como um todo. Então, eu acho que a questão da cota, ela limita o potencial, digamos assim... não diria o potencial, eu acho que ela subtrai, na verdade, a figura... a eventual figura do negro brasileiro... eu nem gosto de falar sobre isso, do negro, do índio, do branco, porque eu considero que nós somos um povo brasileiro como um todo. Eu me recuso. Inclusive, porque eu fui criado num ambiente negro, com pessoas negras: parte da minha adolescência e início da vida adulta, vendo candomblé direto, assistindo, ouvindo música profundamente, participando daquilo – não como iniciado, mas como ouvinte. E aquilo ali pra mim era uma festa, era uma maravilha, como é até hoje... ouvindo os cânticos, ouvindo os atabaques, participando das comidas, depois, era uma festa! Uma maravilha!

Então, pra mim, quando eu vejo as pessoas discutirem essa questão do negro... E o próprio negro, não é?, que não é tão negro assim, a gente já sabe, né? Já foram feitos estudos na área de genética – foi feito até um estudo com o Neguinho da Beija-Flor, onde se descobriu que ele tem muito mais, geneticamente, elementos de branco do que de negro. Então, assim, essas terminologias, de afro-descendente, índio-descendente, quilombolas, eu considero uma subtração do pensamento humano.

E eu acho... fui até criticado uma vez num seminário de música afro, quando as pessoas falavam muito de consciência negra e eu disse, em alto e bom som, que, pra mim, consciência não tem cor. Não tem consciência negra, branca, azul, amarela ou vermelha, existe uma consciência geral, que é a consciência humana. Eu acho que a gente não pode deixar de levar em consideração – e isso eu tenho dito de forma repetida nas reuniões de departamento, aqui na Escola – de que nós não podemos, enquanto universidade, nos responsabilizar por todos os problemas da educação dos indivíduos. Porque grande parte dela é feita no ensino fundamental e médio e não está sendo feita da forma... da forma correta, eu diria. É uma educação fragmentada, é uma educação cheia de lacunas, é uma educação pouco inclusiva... ela não inclui, na verdade. Eu falo assim, não a inclusão do ponto de vista somente dos indivíduos, das pessoas, mas do conhecimento e de informações que, na verdade, são básicas e que deveriam ser dadas exatamente na fase infantil e na fase infanto-juvenil e início da fase adulta, que são exatamente os momentos da aprendizagem humana, onde os indivíduos apreendem com mais facilidade.

E aí fica um inchaço na universidade, como se a universidade fosse a última instância a dar conta de resolver todos esses problemas. Por exemplo, eu não acho que a universidade devesse ser a última instância da educação superior. Eu acho que deveriam existir escolas técnicas de ensino superior. E universidade, com essa denominação, teria acesso a ela, para um aprofundamento filosófico, para um aprofundamento teórico, para estudos experimentais, onde você quisesse realmente aprofundar-se, em termos de conhecimentos mais amplos. Mas, em conhecimentos específicos, por exemplo, na formação de um músico, o cara quer tocar um instrumento. Então, você vai dar uma educação... você vai eleger um elenco de disciplinas que forme esse indivíduo para tocar um instrumento, e que ele possa com essa habilidade específica, ele possa exercer seu ofício de instrumentista. O que é que está acontecendo hoje? As pessoas não estão podendo, com a formação que estão tendo hoje, exercer as profissões para as quais elas elegeram no vestibular. Então, elas entram, hoje, fazem vestibular para música, por exemplo... digamos, um aluno de canto, o que é que ele vai fazer, depois que ele termina [o curso superior]? Ele vai dar aulas de teoria, ele vai dar aulas de percepção, ele vai reger coral, ele vai fazer uma série de coisas que, na verdade, das quais ele não teve uma formação específica, direta, dentro da própria área de música. Então, como é que eu vejo o curso de música? O curso de música deverá ser um curso, hoje, onde englobe o maior número de pré-formações possíveis pra poder dar condições a esse indivíduo a atuar no mercado de trabalho.

Hoje, o que é que se propõe? Se propõe um bacharelado interdisciplinar – que eu sou visceralmente contra! Por que? Porque é um bacharelado genérico, é um bacharelado que atende, no meu ponto de vista, a uma finalidade interesseira, política, do governo, panfletária, de mostrar que a universidade está mudando, que está mudando de concepção, que ela deve isso à população,

entendeu?... que tem que flexibilizar... eu acho que são palavras, pra mim, assim... que eu não uso mais. Flexibilização, é óbvio que tem que se flexibilizar, é lógico que tem que se fazer isso.

**L.:** apesar de não ter realizado nenhum estudo mais sistemático acerca disso, acho que posso falar a partir de minha experiência, como aluno daqui e da maneira como eu entrei aqui, no curso superior, sem ter tido aulas de música na educação básica... E você fala algo que eu acho que coincide com esta minha experiência – apesar de eu achar que deveria estar, hoje, um pouco melhor. Mas, enfim a partir do que você me fala, eu presumo que o aluno ainda chega aqui sem uma formação, ou sem uma preparação em música. O aluno que termina o ensino médio e vem fazer o vestibular para música, ao ingressar no curso superior, ele ainda tem dificuldades?

**Callado:** os alunos, por eles não terem tido uma pré-formação em música, ou em teatro, ou em belas artes, ou em dança... eles não tiveram matemática, química, física e biologia? Ninguém pergunta aos alunos, quando eles estão na fase infantil ou juvenil se eles gostam de matemática, se eles gostam de português ou de história. Eles são obrigados a estudar aquelas disciplinas. Por que é que tem que ser diferente com as artes? Então, isso pra nós, é um problemão, até hoje, porque eles não tiveram essa formação. Eles pretendem ter essa formação em um curso superior e o pior de tudo é o curso superior querer pretender dar essa formação. E não ocorre, não ocorre da forma como deveria. Então o aluno sai e vai continuar saindo da universidade cheio de lacunas, porque essa não-formação que ele teve antes, por mais que ele se esforce no curso superior para poder superar e adquirir esses novos conhecimentos, ele será sempre um profissional limitado em relação a quem começou a estudar piano desde pequeno, o desempenho dele tende a ser diferente. Isso nos enfraquece enquanto instituição porque a gente não tem representatividade socialmente, acaba não tendo: pra quê que serve música? entendeu? Por isso que eu entrei na questão do BI. Por que? Porque no BI, o aluno vai ficar transitando em diversas áreas de conhecimento e vai tentar escolher uma ou outra. Se, por exemplo, ele não conseguir fazer música, ele corre pra teatro, se não conseguir fazer teatro ele corre pra artes plásticas; se não conseguir fazer artes plásticas ele corre pra dança... então, ele vai ficar correndo de um lado pra outro. Ele vai ter disciplinas de música? Vai, mas ele vai ter disciplinas na área de filosofia, na área de sociologia... na área de letras, na área de humanas como um todo e, no final de três anos, ele recebe um diploma. Quando eu perguntei para os criadores do BI pra quê servia, eles me disseram “isso não vai ser um diploma profissional, isso vai ser um diploma para ocupação”. Mas ocupação de quê? O que é que se faz com uma coisa dessas? Mas, enfim...

A questão, que se está discutindo ainda hoje, de se a música volta de novo ou não para a escola no ensino secundário e tal, e como é que vai ficar isso... Também, juntamente com as questões afro e indígena, das culturas... eu acho que essa questão da educação musical, da ausência da educação musical na escola, é uma questão que se irmana também, porque implica também na formação ou da *deformação* do indivíduo, porque ele não tem... Então, [se] ele não teve acesso à cultura, à

cultura artística especificamente, vai ser muito difícil pra ele valorizar isso futuramente, como espectador de espetáculos, de concertos e de shows, e como profissional também, no final das contas.

**L.:** certo...

**Callado:** falei uma enxurrada de coisas, né?

**L.:** não, não, está ótimo. Eu tinha colocado a afirmação daquele professor sobre currículo, e você estava desenvolvendo um pensamento que me parecia consoante, justamente, com essa preocupação do BI. Veja que eu não estou defendendo o BI, mas o princípio da coisa – obviamente eu faço críticas à maneira como isso está sendo implementado, parece que não está muito claro como as verbas virão, assim como a questão que envolve a liberação de verbas, condicionando-a às instituições que aderirem ao BI, enfim... Mas o princípio me atrai e você quando estava desenvolvendo seu pensamento a respeito disso, você estava falando de como seria interessante que nós tivéssemos uma formação nas humanidades, né? Que nós tivéssemos filosofia, sociologia, história e que tudo isso estivesse, de uma certa forma, integrado. A gente poderia até pensar numa maneira transversal, na qual a gente pudesse passear por estas diversas áreas de saber. Se eu entendi bem, isso nos ajudaria a nos compreender enquanto seres humanos localizados historicamente e a relativizar o que a nossa cultura fez conosco, ao buscarmos compreender outras maneiras de ser e estar no mundo, outras maneiras de pensar sexualidade, raça, gênero, etnia etc. Então, me pareceu que esse pensamento seria consoante com a proposta do BI, né? Por exemplo... é uma crítica que alguns setores, aos quais eu me filio, fazem à formação do instrumentista, que é uma formação muito voltada para a prática e pouco atenta, ou pouco preocupada com questões teórico-filosóficas, ou epistemológicas. Então, me chamou a atenção, agora, como, ao mesmo tempo que você defende que a gente tenha uma formação mais ampla – afinal, o músico não é só instrumentista, ele tem de pensar sobre aquilo que ele está fazendo também... e se a gente considerar que muitos dos instrumentistas, muitos dos cantores, dos regentes, dos licenciados, eles vão trabalhar também com o magistério... um regente funciona também como um educador, né? Então, não há uma contradição entre aquilo que você está defendendo e a crítica ao BI?

**Callado:** deixa ver se eu me explico melhor quanto a isso. A interdisciplinaridade não é algo que depende do BI, entende? Não é o BI que vai dar essa possibilidade de você transitar livremente entre diferentes níveis de conhecimento. Eu acho que o BI, a filosofia do BI, ela herdou muito das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Se você abrir lá e ler, você vai ver que é a mesma coisa, o discurso é o mesmo: é a flexibilidade, é a liberdade de expressão dos alunos, para que eles possam transitar em diversas unidades, onde eles possam desenvolver atividades extra-curriculares... tudo isto está previsto. O meu questionamento em relação ao BI, é o pacote, é o formato de curso que eles pretendem dar. Eu defendo a necessidade de um curso, que

eles chamam inclusive... eles chamam assim, eles chamam os nossos cursos, por exemplo... porque eu fui um fui poucos professores, talvez o único, do meu departamento, a vetar esse formato... eles chamam os nossos cursos de bacharelado, de cursos de progressão linear. E eles chamam o BI de sistemas de ciclos. Eu questionei essa denominação, para que nosso representante fosse colocar isso perante o conselho universitário, perante o CONSEP. Mas eles pouco ouvem, lá nessas reuniões, principalmente quando se trata da área de música. Por que? Porque eu considero o nosso percurso curricular, um percurso itinerante, onde será plenamente possível os alunos terem acesso.

Eu acho que mais difícil, Luedy, do que você estruturar um BI, da forma como se propõe, é você buscar formas de interdisciplinaridade dentro da própria música. Essa é uma prática que nós desconhecemos. Então, eu acho que isso requer exercício, requer tempo, entendeu? Isso requer vontade, requer desprendimento. Então, eu acho assim, se nós já tivéssemos iniciado – e você sabe que em música, é plenamente possível –, se já tivéssemos buscado co-relacionar... por exemplo, o que é Literatura e Estruturação Musical, na verdade? É uma junção de disciplinas, de harmonia, de contraponto, de certa forma de história, de certa forma de literatura instrumental, onde você vê, na própria disciplina, repertórios pianísticos principalmente, e alguma de coisa de coro... e por aí vai; onde você vê, dentro de uma mesma disciplina, três disciplinas compactas dentro dela. Então, daí a gente partiria para outras formas de conhecimento... Por exemplo, eu tentei, na época que eu estava envolvido com a reforma curricular do curso de canto – nem se falava em BI, em REUNI, em nada disso –, eu fui à Escola de Teatro, participei de reuniões de departamento, eu fui à Faculdade de Letras, discuti com professores de diversas línguas, tentando juntar turmas específicas para atender à clientela de canto e de composição, mas também a de regência e de quem se interessasse pela parte de música, onde nós aprendêssemos uma forma mais ágil e instrumental, para usar a língua, que não daquela forma tradicional que é dada.

**L.:** eu não entendi bem a sua preocupação com a questão da língua...

**Callado:** eu estou te falando dessa viagem que eu fiz, pegando disciplinas de outras unidades, no sentido de tentar juntar, inserir dentro do currículo, como uma forma de interdisciplinaridade, onde os alunos tivessem acesso a outras informações e conhecimentos. Eu estava falando da área de letras, especificamente, porque seria muito importante para a área de canto. Eu estava interessado num ensino de línguas que pudesse ser adaptado para música, entendeu?

Mas, enfim, eu acho que nada impede da gente buscar, seja qual for o formato do curso, esses *links* entre as diversas disciplinas de outros departamentos, essas outras possibilidades. Então, a minha questão com o BI, com o REUNI, é uma questão política. O que é que o governo quer? O governo quer que as instituições federais aumentem o acesso da população, e eu não sei de que forma isso vai poder acontecer, e condiciona a liberação de verbas para a melhoria de infra-estrutura e

contratação de pessoal, docentes e funcionários e equipamentos, ao cumprimento dessas deliberações aí... eu acho isso absolutamente errado.

**L.:** mas o que é que está errado, é a ampliação do acesso ou é condicionar a liberação de verbas a quem aderir ao REUNI?

**Callado:** o que está errado é condicionar uma coisa a outra. Eu acho que a universidade... Olha o ponto a que chegamos, hoje: nós estamos com uma estrutura decadente, absolutamente ultrapassada. Nós temos uma escola com um corpo docente altamente qualificado, e que se qualifica cada vez mais. Se você pega, por exemplo, o estudo do professor Piero [Bastianelli] – ele compilou dois livros muito interessantes sobre a... um espécie de memorial, na verdade, da Escola de Música, ao longo de cinquenta anos, e você vê uma produção excepcional. Então, apesar de todas as dificuldades, de todas as críticas que nós recebemos, nós produzimos. Até hoje, tá entendendo? Nossos compositores ganham prêmios internacionais, nossos alunos ganham concursos internacionais. Enfim, é uma escola qualificada, mas eu diria penalizada, assim como outras estruturas acadêmicas da UFBA, por falta de cuidado do governo em relação a isso. Então, eles simplesmente resolvem que nós temos que ampliar a quantidade de vagas, para que as pessoas tenham o direito ou o acesso ao ensino superior, dentro de uma estrutura decadente. E essas estruturas terão melhorias a partir do momento que a gente abrir – como se nós estivéssemos fechando! Como se nós estivéssemos excluindo! Na verdade, essa exclusão vem desde o ensino fundamental, que é precário, que é péssimo, das escolas públicas que são absolutamente ultrapassadas em termos de estrutura, em que os professores são mal pagos, muitos são mal formados, estão ali porque não têm outro jeito. Você tem uma população extremamente pobre e carente que adentra essas escolas e que não têm referência familiar e não tem como continuar seus estudos, você não tem como comprar um livro, comprar o livro didático; você não tem como ter acesso econômico ao conhecimento, porque a escola, na verdade, é apenas parte desse processo – uma parte é feita na escola, a outra parte é feita na família. E como é que andam as estruturas familiares no Brasil da escola pública? E eu te pergunto: por que é que nós, enquanto universidade pública – e até particulares – e no caso da UFBA, especificamente, por que é que nós temos que responder, na verdade, por essa má estrutura que vem desde lá? Aí, quando a gente fala desses assuntos, “ah, não vamos falar sobre isso, vamos só pensar a universidade, porque [sobre] isso aí, nós não vamos poder fazer nada”. Mas, afinal de contas, nós somos o topo da cadeia do conhecimento, em termo de formação de profissionais que irão atuar na sociedade, no mercado de trabalho, ou não somos? Então nós não podemos estar politicamente alheios e desinteressados desta realidade. Inclusive, com ações afirmativas – agora eu vou usar este termo, porque ele é muito usual, as pessoas usam muito isso... –, ações afirmativas da própria universidade, como interlocutora dentro dos diversos segmentos educacionais, de uma forma efetiva. Para quê abismo pior que há entre o ensino fundamental e médio e o ensino superior? Então o aluno sai do curso



médio e ele mal sabe o que ele vai enfrentar dentro da universidade, de uma realidade acadêmica. Muitos estranham, muitos mudam de curso, migram de um curso pra outro, sabe como é? Isso não acontece muito na área de música, porque, geralmente... o que pode acontecer em música, é o cara sair de regência para composição, ou de canto para violão e vice-versa. Mas é difícil você ter alunos aqui que saiam de música para ir fazer medicina, por exemplo. Geralmente, em música, e nas artes de uma maneira geral, a gente tem os testes de habilidade específica que atestam – talvez não de forma muito adequada –, mas atestam exatamente a proficiência do aluno, digamos, a habilidade dele para aquela determinada área artística.

**L.:** mas você acha que o teste de aptidão... Bem, deixa eu seguir o meu roteiro, acho que a gente vai acabar chegando ao que eu tô querendo te perguntar também. Como os interesses de grupos diversos, como mulheres, negros, homossexuais, índios, evangélicos etc é considerado em seu trabalho educacional?

**Callado:** olha, isso de certa forma eu já falei um pouco antes. Eu acho assim, como eu tava te dizendo, eu, com os meus poucos recursos, como professor de uma universidade pública, eu procuro dar o máximo que eu posso. Vou falar especificamente dentro de minha disciplina. Por exemplo, eu desenvolvo uma atividade chamada *Cantus Primus*, que é um grupo vocal de estudantes de canto, que reúne os estudantes, que são grupos heterogêneos em termo de conhecimentos – tem alunos mais adiantados, alunos menos adiantados – pra quebrar um pouco a tradição, a rotina da sala de aula, das aulas sem acesso a uma vivência, a uma prática de palco, perante um público. Eu pensei nesta atividade para poder propiciar a eles a oportunidade de como agirem em cena, como cantar em público, como é cantar em diversas acústicas.

**L.:** como é mesmo o nome da atividade?

**Callado:** *Cantus Primus*. É um grupo vocal de câmara. É uma atividade da disciplina Canto e é um grupo vocal de câmara. Então, com isso, eu desenvolvi alguns projetos no ano passado, de concertos em duas ou três instituições, tipo em museus. Neste ano nós fizemos um projeto mais arrojado, fizemos concertos em sete escolas, em colégios católicos particulares, e fizemos também no Museu de Arte Sacra e na Arquidiocese de Salvador. E eu escolhi estas escolas católicas porque o repertório que a gente ia fazer era um repertório de música sacra; e com o objetivo de mobilizar também essas comunidades escolares, no sentido de trazer a música para os professores... foram concertos didáticos, nos quais a gente cantava salmos em alemão, mas sempre acompanhados de uma tradução antes de cada música, e havia sempre um diálogo com o público presente, explicando que música é essa que a gente faz, qual o significado dessa música, que trabalho é esse que a gente desenvolve dentro da universidade. E a repercussão foi excelente em algumas escolas, em outras, menos; mas o que é que a gente percebe nessa experiência, como prática dentro de minha disciplina? É que as pessoas estão ainda muito distantes de entender o que é, ou o que poderá

significar a linguagem musical no âmbito acadêmico, qual o nosso papel enquanto universidade perante a sociedade e em relação a essas escolas. E eu vi que não, que a maioria dessas escolas não tem música no currículo.

Foi engraçado que numa dessas escolas, a Santa Clara do Desterro, a professora obrigou os alunos a assistirem o concerto, deu ponto, quem fosse ao concerto ganharia ponto. E eles foram assim de uma educação, sabe?, ouviram tudo atentamente. E a gente fez muita polifonia, aquela coisa muito alegre, muito movimento vocal, então o pessoal ficava muito atento, ficava antenado naquilo, achava aquilo interessante, achava bonito. Então, tivemos vários depoimentos.

**L.:** foram escolas de educação básica, de que nível?

**Callado:** foram escolas de nível fundamental e médio também. Nós fomos nos colégios Maristas, Sacramentinas, Vieira... A gente escolheu essas escolas até para ver – porque as pessoas dizem “ah, porque são escolas particulares, são escolas de elite” e tal – como é que anda o nível de entendimento, de receptividade em relação a esta música que a gente faz aqui na Escola. E, assim, eu considero um saldo positivo, a receptividade foi boa, mas não o suficiente, a ponto da gente dizer que o pessoal entende o que a gente está fazendo. Ou seja: falta música na escola, tem aquela lacuna ainda muito forte, que faz com que a gente seja pouco entendido. O que, do ponto de vista até mercadológico faz com que nossa música não seja absorvida, também, no final das contas. Então, nesses trabalhos que eu desenvolvo, eu diria assim, mais uma vez, eu tenho alunos com diversas tendências.

**L.:** como é que um aluno evangélico se comportaria em relação a um repertório sacro do catolicismo, ou cantando num colégio católico?

**Callado:** a grande parte dos evangélicos são batistas, presbiterianos, então eles já recebem isso de uma forma muito natural, entendeu? É um canto sacro, eles cantam, não têm nenhuma resistência. Por incrível que pareça, o público que vem dessas igrejas, eles têm, de uma forma ou de outra, um pré-conhecimento musical, uma certa noção de música que eles têm nas igrejas que permite que o trabalho da gente se desenvolva melhor a partir disso. Então, eu não vejo nenhuma resistência desse tipo de público.

**L.:** mas já houve alguma resistência?

**Callado:** não, muito pelo contrário. O que a gente observa resistência, é mais no âmbito da música coral. Por exemplo, quando você aborda músicas com conteúdo africano, quando usam palavras em ioruba, falam dos orixás e tudo isso, há resistência, algumas pessoas não gostam de cantar. Eu sou professor de canto lá do coro do TCA [Teatro Castro Alves] e observo isso. Mas, um dos critérios que a gente tem para avaliar o ingresso de cantores no coro é saber se eles irão se adaptar a esse tipo de coisa, já que eles vão cantar todo tipo de música. O coro não é um coro religioso, a gente fala, é um coro universal onde a gente aborda diversos tipos de tendência, de segmentos. Então, eu

não teria uma forma específica, sabe?, de tratar, por exemplo, um aluno índio, negro ou homossexual. A questão homossexual, eu diria assim: talvez, pra mim, fosse mais difícil lidar, por exemplo, com alguém que tivesse mudado de sexo. Eu nunca tive um aluno transsexual, que tivesse feito uma cirurgia. Do ponto de vista musical, eu acho que eu teria muita dificuldade de trabalhar essa voz, porque a voz é a identidade do indivíduo, entendeu? Você vê a Rogéria, por exemplo, que é super conhecida no Brasil: Rogéria tem a forma de mulher e tudo, mas a voz é de homem, quando ele canta é com a voz de homem. Então, o que é que eu digo? Do ponto de vista hormonal é possível? É, você toma hormônios e tudo, e pode modificar. Mas, é mais difícil desenvolver dessa forma, porque eu não vou poder fazer com uma voz falsa de mulher, eu já pensei sobre isso, tá entendendo? Como é que seria eu atuar em sala de aula com essa situação. E quanto à questão da homossexualidade, eu acho assim: quando os alunos chegam pra mim e dizem... alguns dizem, outros não... alguns se sentem à vontade pra falar sobre sua sexualidade, e nós discutimos sobre isso de uma forma muito natural, eu não costumo fazer nenhum tipo de distinção, porque é homossexual ou porque não é. Eu acho assim, eu acho que... pelo menos em minha cabeça funciona assim: você tem uma predileção pelo mesmo sexo, tudo bem, mas você continua sendo homem, ou você continua sendo mulher, entendeu? Você se veste dessa forma, se comporta dessa forma e... Porque se não for assim, vai ser difícil você conviver ainda dentro de uma sociedade que tenta ignorar isso. Por exemplo, essa questão da sexualidade e suas múltiplas tendências, como uma questão até histórica. Do *homo sapiens* pra cá, que não houve nenhuma grande alteração genética, a ponto de a gente ter mudado assim em termos de... como é que eu posso dizer... de tendências. Então, é o mesmo homem, continua a mesma coisa, só que com tendências diferentes, um é hetero, ou outro é homo, o outro quer ser transsexual, enfim. Eu acho que em se tratando de música, de arte, a gente não pode fazer esse tipo de coisa, porque os grandes pintores, a gente sabe, foram homossexuais, e muitos compositores também. E isso, de forma alguma, muito pelo contrário subtraiu a genialidade deles, eu acho até que eles foram mais gênios – eu não sei se por causa disso! [risos] então, não tenho nenhum problema com relação a isso.

**L.:** ainda que seja um mito, eu não sei se você lembra dessa história... eu acho que antes de eu ingressar na graduação, eu já ouvia falar que o curso de canto era um dos mais exigentes e que durante anos ninguém havia sido considerado apto nos vestibulares para o curso de canto. Eu não sei se isso é fato ou não, mas enquanto mito me chama atenção, porque isso era afirmado como se fosse a evidência da defesa de um alto padrão de performance, um alto padrão estético. Enfim, eu gostaria de saber o que você pensa dessa história, de que a instituição teria permanecido durante anos sem que nenhum candidato tivesse sido considerado apto para ingressar no curso de canto.

**Callado:** eu acho que isso é fruto de uma época, de um pensamento de época em relação à Escola. Eu, por exemplo, fui, de certa forma... eu não diria assim “vítima” dessa questão, mas eu fui assim quase que encurralado, quando eu pretendi fazer canto. A minha professora – que não era na época,

mas que se tornou minha professora – quando eu perguntei pra ela como é que seria, porque eu tinha muita vontade de fazer o curso superior de canto, ela me disse que eu tinha que ser muito, muito, muito bom para fazer isso, entendeu? E eu achei isso ótimo, quando ela me disse isso, porque eu disse a ela “ah, então eu vou tomar aula particular com você”, entendeu? Ela ficou me olhando assim... Eu disse “a senhora. me daria aula particular? Eu gostaria de tomar aula particular com a sra.” Daí em diante, começamos a tomar aula particular, nessa época eu estava ainda fazendo o curso na Católica. Depois disso, eu entrei no curso preparatório da época e me preparei, fiz o vestibular e entrei. Quer dizer, eu me coloquei a par das condições que eles julgavam ser necessárias para poder ingressar na graduação. Então, isso foi o meu pensamento, mas não quer dizer que seja o pensamento da maioria. Então, eu acho assim: tem um certo preconceito, tem uma coisa assim de barrar as pessoas, que eu acho que... depois que eu entrei na graduação, eu comecei também a entender um pouco disso, né? Eu vou fazer uma crítica construtiva, não é depreciativa, mas eu acho que alguns professores – eu não vou citar nomes – tinham uma certa preguiça de dar aula, na disciplina de canto. O que é que acontecia? Tinha que ser aquele modelo de aluno tradicional, e eu digo pra você que os modelos que eram propostos também não eram esses modelos todos de ensino que justificassem essa exigência para o ingresso de alunos, no final das contas.

Então, assim, quando eu entrei, depois que eu terminei meu curso, já entendendo isso, e de fato nós ficamos algum tempo... e, realmente, teve um período que era somente eu e Noêmia, uma soprano... Jamary chamava a gente de *avis* rara, “vocês são as *avis* raras do canto, aqui”... eu tenho depoimentos de alunos, inclusive, e de pessoas que estudaram aqui que foram, assim, de certa forma, frustradas pelo fato de terem sido desaconselhadas a fazer canto, ou porque os professores achavam que não tinham habilidade, ou porque canto é uma coisa que não dá dinheiro, e aí vai fazer outra coisa... mas, consciente disso, eu reestruturei, por assim dizer, a oficina de canto. Porque eu penso da seguinte forma: se eu acho, como professor, que determinados alunos não têm condição de ingressar no curso superior de canto, eu como professor da unidade, entendendo a dificuldade que existe, de que eles não são musicalizados, de que eles não têm essa experiência pré-acadêmica, então eu devo dar essas condições pra eles. Então, é através das oficinas, onde a gente pega todo mundo, todo mundo entra, todo mundo se descobre, todo mundo percebe, canta em conjunto, canta sozinho, vivencia aquilo mesmo que eles querem; depois a gente vai filtrando para o curso básico, onde vai ser [destinado] àqueles indivíduos que querem seguir essa linha de canto, até chegar à graduação, no final das contas. Eu acho que faltou isso.

Mas veja, eu não quero também ser injusto. Na minha época, existia o curso preparatório. Então elas [as professoras de canto] atuavam no curso preparatório, davam aulas, tinham alunos no curso preparatório, mas era, assim, uma coisa muito seleta, muito fechada. A visão era fechada, era uma

visão estreita à educação com relação à educação como um todo, à educação musical como um todo.

Eu acho assim, eu acho que o professor, eu acho que nós somos, quer queiramos ou não, educadores da música e de tudo mais que derivar da música, a partir disso. Então, acho que faltou esse acesso a um tipo de abordagem de trabalho que contemplasse, que facilitasse, digamos assim...

**L.:** na sua época, só havia você e uma outra colega, estudando no curso de canto?

**Callado:** sim, durante muito tempo.

**L.:** então, de fato, isso decorria de uma seleção muito rigorosa.

**Callado:** sim, muito rigorosa e infundada, eu diria. Infundada porque... Por que essa exclusão, né? Por que não criar condições para o aluno poder ingressar, já que existem atividades de extensão, por exemplo. Então a gente precisa utilizar isso, para poder facilitar e até hoje isso continua dentro da Escola. Eu digo, assim, que pra nós é vital a existência de cursos de extensão na Escola, uma vez que não existe música nas escolas, nós precisamos dar essa informação pra que o aluno tenha condição de ingressar no curso superior, ele não vai entrar tão ignorante, tão principiante em relação ao conhecimento musical.

**L.:** e sobre o caso Armandinho, este é também um outro caso curioso. Ele teria vindo tentar o vestibular aqui e teria sido reprovado. Como é que você interpretaria esse fato?

**Callado:** olha, o caso Armandinho é um caso parecido também com o da Zizi Possi. Zizi veio aqui para essa Escola para estudar composição e ela tinha muita... ela cantava, ela já exercia atividades na música popular e ela foi aconselhada a deixar composição e seguir a veia artística popular dela. Foi a melhor coisa que ela fez. Eu acho o caso Armandinho a mesma coisa. Armandinho é um excelente músico, um gênio – a gente sabe disso – não só tecnicamente no instrumento, mas a musicalidade dele e tudo mais... Eu não sei, se tivesse um curso de bandolim na Escola, um curso superior, talvez ele fosse admitido na época, entendeu? Eu não sei exatamente pra que curso foi que ele veio fazer aqui, qual foi o curso que ele escolheu na época, entendeu? E eu acho que é normal [ele ter sido reprovado], como seria o contrário: um pianista eminentemente erudito fosse pra... ainda que ele fosse erudito. Mas é o tal negócio: ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley, em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu? Mas eu não sei até que ponto... Na verdade, eu estou buscando um outro pensamento analógico para poder pensar o contrário.

**L.:** você acha que teria sido legítimo recusar Armandinho?

**Callado:** bem, eu acho que se Armandinho me aparecesse, hoje, por exemplo, com o *know-how* musical que ele tem, como instrumentista, para fazer o curso de canto, com certeza ele seria

reprovado. Com certeza seria reprovado, porque ele não canta... que eu saiba, ele não canta, ele não tem nenhuma familiaridade com canto, ele não desenvolveu isso. Então...

**L.:** mas ele é um músico, não?

**Callado:** sim, ele é um músico, mas existem músicos de diversas categorias, de diversas especialidades, entendeu? O fato de ele ser um músico eminente e proficiente no instrumento que ele toca, não significa que ele possa ser um excelente músico em trombone, que ele seja um excelente compositor ou cantor. A não ser que ele queira. E pra isso, pra esse tipo de formação, ele terá que se preparar, como teria que se preparar para qualquer outra área de conhecimento humano. Então, é como eu tô te dizendo, talvez num curso de guitarra, se houvesse um vestibular pra guitarra, ele fosse aprovado e os critérios, naturalmente, deveriam ser outros, não é? Eu não sei até que ponto, se nós começássemos a dar partituras para Armandinho, se ele iria continuar com isso, se ele iria querer continuar essa história, ou se ele iria perder o interesse pela música... eu não sei.

Eu acho que a música popular tem muito isso, a gente vê muito isso, a gente vê muito preconceito das pessoas que fazem música popular com relação à partitura musical, por exemplo. Elas acham que a partitura é uma coisa do outro mundo. A gente sabe que nas escolas de jazz e blues, lá fora, o pessoal lê partitura, é uma prática habitual, normal. Nós vemos, ainda aqui na nossa música popular, especialmente na Bahia, um mistério com relação a isso, “ah, a partitura...”. Ou, por exemplo, no canto, “ah se eu for aprender a cantar, minha voz vai mudar, eu vou perder minha voz, vou perder minha naturalidade”... não é bem por aí, sabe? Eu acho que existe uma ignorância com relação a isso.

Daí eu remontar a questão de quando eu falei de uma reestruturação do curso de música de uma maneira mais ampla, de um pensamento mais amplo de música como um todo, e não de música popular, especificamente, ou música erudita, uma vez que nós estamos vivendo – e nós próprios, como professores – estamos vivendo a dificuldade que está sendo no dia a dia de levar isso a frente, do ponto de vista curricular, do ponto de vista da formação do aluno – no final do curso, ele vai atuar em quê? A minha pergunta é sempre essa. Independentemente de toda a filosofia, de todo o conhecimento, que é importante na formação do indivíduo num curso superior, o capítulo “mercado de trabalho” é algo também extremamente importante, porque eu preciso saber o que é que o meu aluno está fazendo, na prática, com o conhecimento que ele aprendeu. E quero, e pretendo, que ele tenha como músico, como musicista, uma vida digna, como qualquer ser humano, onde ele tenha um emprego, tenha uma assistência médica, onde ele tenha aposentadoria, todos os direitos trabalhistas que qualquer pessoa, que qualquer ser humano teria. E quando se chega nessa questão... a gente tangencia bastante. Não sei se eu te respondi alguma coisa [risos].

**L.:** de certo modo, claro. Mas é que você está partindo de um pressuposto de que nós teríamos um elenco de disciplinas, referentes a determinados campos de saber, e que aquelas pessoas que não

conseguissem, ou que não tivessem se preparado para poder enfrentar, ou lidar com esses campos já pré-definidos, elas, naturalmente, não se encaixariam aqui. E eu estou partindo de um outro pressuposto, que é o de que seria um absurdo a Escola não ter espaço para Armandinho. Esse exemplo do Armandinho é interessante porque ele ocorreu de fato, mas a gente pensa no Armandinho hoje. Ou seja, a gente pensa e avalia o caso a partir do que sabemos dele hoje. É importante que a gente pense nas outras tantas situações em que isto ocorre com pessoas comuns. Nós temos diversas práticas populares que podem simplesmente não estar cabendo aqui dentro, no caso das pessoas que tocam bandolim ou cavaquinho. E eu estou perguntando “por que não?”. É como se nós tivéssemos uma fôrma e quem não pode caber dentro dessa fôrma vai ter que aceitar ficar do lado de fora da instituição.

**Callado:** eu vejo o seguinte... eu acho que existem possibilidades, eu acho que Armandinho hoje é bem melhor... talvez hoje ele seja bem melhor do que teria sido se ele tivesse entrado na Escola de Música, na época – é isso o que eu estou falando. Eu não sei se ele terminaria o curso. Eu conheço inúmeros casos de bons músicos que entraram aqui e que não terminaram, que saíram, não se adaptaram a esse esquema, a essa forma. Mais uma vez eu te digo, eu acho que a Escola teria que repensar qual seria a sua orientação, ou orientações. Eu tenho, particularmente, uma cabeça muito aberta para isso, eu trabalharia tranquilamente com o cantor popular. E trabalho, informalmente, eu dou aulas particulares, trabalho com eles, entendeu? Eu acho assim, eu acho que o curso de música popular é um curso muito rico. Tenho muitas questões quanto a isso, porque, na nossa tradição, a música popular, ela veio muito... os grandes músicos surgiram de forma muito espontânea, sem conhecimentos formais. A própria educação musical, quando ela tenta hoje categorizar, eu acho engraçado, ela fala “educação musical formal” e “educação musical informal”, né? Como é que isso, o que é que é erudição nessa história toda? O simples fato de você adquirir conhecimentos específicos da área, ou a aprender a decodificar uma partitura, ou tocar um instrumento com partitura, isso significa ser erudito? Eu não sei. Eu acho que muitas dessas questões precisam ser repensadas e discutidas, a ponto da gente, digamos assim, ampliar esse leque de opções e abrir essa possibilidade, de uma forma ou de outra, para que as pessoas tenham acesso a isso. Agora, eu não acho, sinceramente, que... Atualmente, eu acho que o espaço da música popular hoje, numa condição acadêmica, é muito mais... está vindo muito mais por uma questão também mercadológica que propriamente da extrema necessidade disso. Vou explicar: o que a gente está vendo é uma crise, em todos os setores, da parte econômica, empresarial, no que se refere à música como um todo no mundo, tanto erudita quanto popular. Está sendo muito difícil exercer, como performer, esse tipo de música. E popular, mais ainda, porque é muito difícil hoje você ter empresários, você ter produtor, armar uma banda, ter shows, pagar pauta de teatros. Eu tenho alunos de canto que atuam nos dois setores, no erudito e no popular, eles fazem as duas coisas. E eles têm que fazer outra coisa, de repente, porque não têm recursos para se manter como cantores

populares. E os próprios músicos populares, os grande músicos populares que tem aqui em Salvador, por exemplo instrumentistas, eu estou vendo eles voltarem de novo para a universidade... cursarem, fazerem o curso tradicional que a Escola está propondo, entendeu?, pra se qualificarem para poder atuar como professores, ou estão como professores no curso superior e tudo. Eu costumo dizer que o grande mercado para o músico ainda é o licenciado, é quem faz a licenciatura, é quem vai ser professor, na verdade, né? Porque você não consegue hoje em dia atuar como instrumentista, como performer, como cantor, é muito difícil. E isso é um problema muito sério que nós teríamos que enfrentar, tanto pra aquele tipo de músico que vai seguir a música popular quanto para aquele que vai seguir a música tradicional, erudita. É geral isso aí.

**L.:** e sobre a polêmica recente, decorrente das declarações do então coordenador do curso de medicina da UFBA, o professor Natalino Dantas, como é que você viu isso, e mais importante, de que maneiras a gente poderia resistir àquele discurso?

**Callado:** olha, eu acho...

**L.:** ... se é que a gente deve tentar resistir, né?

**Callado:** era exatamente sobre isso que eu queria falar. Eu acho assim: em se tratando de universidade, nós deveríamos ficar menos perplexos com relação ao pensamento de quem quer que seja, porque nós estamos numa universidade que é um lugar de discussão, de argumentações e de questionamentos. Se, dentro do Congresso Nacional, que é uma instância federativa importante, as pessoas estão se digladiando, por que é que nós... não vou dizer que a gente vá fazer a mesma coisa, mas acho que a gente tem que ter liberdade de pensamento e de expressão. Só que eu acho que o professor, ele usou mal isso. Ele usou mal isso, porque ele se aproveitou, consciente ou não, da mídia pra poder depreciar, de certa forma, a imagem dos estudantes... talvez por descontentamento. Eu tentei analisar sob vários aspectos essa questão... Depreciar a figura dos estudantes e da própria instituição e tudo mais, de uma forma assim muito infeliz e fazendo referência a uma área, da qual ele me parece que é absolutamente ignorante – que é a área de música –, quando ele pretende comparar uma possível atitude negligente dos alunos, pelo fato de não estudarem de forma suficiente a medicina, a músicos – especialmente aqueles músicos que lidam com percussão. Quando ele fala dessa questão do ... ele diz assim “eu não digo nem música, pois não considero esses ritmos de percussão música”, eu acho que esse pensamento é um pensamento corrente na geração dele, de muita gente, que não considera percussão música, da faixa etária dele, tá entendendo? Então, música está sempre associada à questão melódica, à questão harmônica e muito pouco às questões percussivas. Não vou te enganar, também da minha parte, que eu também tenho... eu amo percussão – eu fico brincando com Jorge [refere-se a Jorge Sacramento, percussionista e professor da Escola de Música], “Jorge, eu preciso estudar percussão com você”, eu gosto muito da percussão... nos candomblés da vida, eu gostava mais da percussão,



inclusive, do que do cântico... engraçado que eu sempre segui o canto e, ao contrário, os cânticos eu achava rasgados, desentoados, achava aquela coisa toda... porque minha mãe cantava muito bem, cantava pra mim e tudo e era muito bonito o canto de minha mãe, e eu comparava. Assim, a música dos atabaques, pra mim, da liturgia do candomblé, é música das altas esferas, pra mim, sabe? Eu simplesmente adoro aquilo, é como se tivesse harmonia, melodia, tudo implícito dentro daquilo – se a gente for pensar em melodia e harmonia de uma forma mais ampla. Mas, eu acho assim, que tem essa questão... eu estou usando isto pra dizer que tem também um preconceito, não é?, um desconhecimento e uma ignorância, e uma profunda infelicidade, digamos assim, na maneira de se expressar com relação ao desempenho dos estudantes, e em particular à atuação dos músicos como um todo, entendeu?

Eu me lembro, quando houve isso, a Emília Biancardi apareceu na televisão... ora, meu Deus, a Emília Biancardi é uma mulher admirável, que faz um trabalho fantástico dentro da linguagem indígena e da afro, ela tem um trabalho muito consistente. Mas Emília Biancardi é uma pessoa que pouco aparece em mídia, aí aproveitaram e botaram ela... quer dizer, tem todo um jogo sensacionalista e de afetação em cima de um depoimento como esse. Então, qualquer coisa que alguém diga, as pessoas já caem em cima, já depreciam. Não estou justificando, não acho que se justifique a maneira como ele se coloca, porque ele compromete a instituição, ele se compromete na qualidade de educador e de professor, eu acho que essa não é a postura. Eu costumo, popularmente falando, lavar minha roupa em casa, entendeu como é? Eu acho assim, a Escola de Música tem, por exemplo, muitos problemas, e eu brigo aqui dentro e discuto, sou às vezes até colocado no ostracismo, alguns professores se afastam e tudo mais, porque eu tenho um pensamento contrário, ainda que respeite os demais pensamentos... mas a minha Escola, do muro pra fora, é a melhor escola, será sempre a melhor escola. Perante a mídia, perante quem quer que seja, porque é a escola aonde eu trabalho, é onde eu tiro meu sustento, entendeu? Como é que agora eu vou simplesmente falar mal, publicamente, em rede nacional? Quer dizer, é um ato de infelicidade, o ato do professor Natalino.

**L.:** bem, sobre a reforma universitária, eu acho que a gente conversou, mas eu acho que o mais importante da atual reforma, pra mim, serão as implicações da gente não ter mais um vestibular específico, ou seja, nós vamos receber alunos que estão interessados nas humanidades e nas artes, de uma maneira geral, e isso vai implicar em mudanças significativas num curso superior de música.

**Callado:** com relação ao vestibular, especificamente, eu não vejo, no momento, uma outra forma de processo seletivo. Se a gente chamar o vestibular de processo seletivo, seria praticamente a mesma coisa. Mas, em relação à música, por exemplo, eu acho que existem formas de você fazer um vestibular menos excludente, digamos assim, do que o que existe atualmente com relação à música. Eu até já propus isso: por que não fazer um vestibular, onde o indivíduo faça, por exemplo,

prova de história, geografia, escolha uma língua estrangeira... português... e habilidade específica, entendeu? Uma vez que ele teve uma vida inteira estudando matemática, especialmente no ginásio, né? Matemática, a vida inteira... física, química, biologia, eles estudam o tempo todo. Eles fazem todo o percurso escolar. Quando chegam no último ano, eles vão fazer o pré-vestibular, onde eles aprendem os tais dos macetes para passar no vestibular... Enfim, por quê que ele tem que ser cobrado de novo, para ingressar no ensino superior, no qual não se oferecerá, em nenhum momento de seu currículo, disciplinas voltadas para a matemática, por exemplo, ou à física, ou à química orgânica ou inorgânica? Então, eu acho que isso deveria ser repensado. Acho que isso flexibilizaria mais, facilitaria mais o acesso ao curso superior, sem sombra de dúvidas. Eu acho que o vestibular é um processo seletivo mentiroso, ele não avalia realmente o conhecimento, o aluno leva o tempo todo estudando, tem que fazer cursinho... e o cursinho é um outro fetiche, também, é um professor com microfone na sala, dano mil e um macetes para te dar pistas para você poder ingressar na universidade.

**L.:** acabar com o vestibular, eu acho que é um dos aspectos mais interessantes do REUNI. Acabar o vestibular e permitir um maior acesso aos cursos superiores. Como seria isso no caso do curso de canto?

**Callado:** não teria como, Luedy, não teria como, ele [o candidato] vai ter que fazer um teste. Sempre terá que haver um teste.

**L.:** como seria receber um aluno proveniente de outras práticas culturais, por exemplo, um aluno que já possui uma experiência musical, seja num candomblé, seja numa igreja evangélica?

**Callado:** olha, eu tenho inclusive um aluno – ele não está na minha classe, mas ele acaba sendo meu aluno porque ele participa das minhas atividades, de meu grupo – e ele é babalorixá, tem uma voz lindíssima. E ele perdeu no vestibular: ele fez o vestibular, eu estava na banca e ele foi reprovado, porque ele não tinha condições, com aquela voz bonita que ele tem e com aquele potencial, de ingressar no curso superior, porque existe aquela coisa que eu te falei que é a permanência. O aluno entra; será que ele vai ter condição de cursar as disciplinas? Porque ele tem um elenco de disciplinas específicas de música que se aprofundam, que aprofundam o conhecimento musical, do qual ele não teria condição de cursar.

**L.:** mas não seria um desperdício também? O rapaz é musical, ele tem a voz bonita, ele quer estudar, ele está motivado. Ao mesmo tempo, me parece que seu caso não é uma exceção, ao contrário, me parece que esta talvez seja a realidade da maioria dos alunos, né? Ou seja, o domínio dessa gramática, desse sistema notacional ocidental, talvez seja ainda uma dificuldade – mas é algo que pode ser resolvido com alguma disciplina mais básica, não precisamos supor que o aluno já domine a compreensão daquele sistema notacional... Então, não seria um desperdício não ter este aluno estudando aqui?

**Callado:** não, eu não acho que seria um desperdício, porque ele está sendo aproveitado no Curso Básico e muito bem aproveitado. No Curso Básico, ele terá acesso a disciplinas... se não fosse assim, como é que o estudante de arquitetura, que ingressa no curso de arquitetura, ou aquele que ingressa no curso de engenharia, vai fazer engenharia sem saber matemática, ou sem ter noção nenhuma? Você acha que ele vai aprender a matemática básica no curso superior de engenharia? Ou ele vai aprender biologia, as ciências biológicas, num curso de medicina, por exemplo? Ele vai aprender física num curso de física? Entendeu? Eu acho que a gente não pode abrir mão disso. Eu acho que existem pressupostos, na verdade. E eu acho – mais uma vez eu insisto – que esse olhar para o conhecimento musical e artístico como um todo, que antecede o ingresso na universidade, deve ser visto, deve ser contemplado, deve ser valorizado, para que a gente receba, realmente, de forma justa esses alunos, entende? Eu não vou simplesmente agora estabelecer sistema de cotas porque ele pertence à população carente ou porque ele é afro-descendente, absolutamente. Porque, no meu pensamento, o ser humano é um só, é igual. Se ele não teve oportunidades, isso é um fenômeno social, econômico, político, que nós, enquanto universidade, poderemos dar nossa parcela de contribuição – nem que seja a partir de teses que fiquem engavetadas, mas através de ações práticas dessas teses, por exemplo... eu sempre faço críticas em relação a isso: teses que signifiquem ações realmente, entendeu?, ali, imediatas, em que você aplique. Aí nós poderemos começar a pensar, a repensar esse discurso acadêmico, de uma forma a colocá-lo em prática, em ação, a estudar esses fenômenos, essas questões todas, transformá-las em trabalhos e começar a implementar. Isso seria uma forma muito saudável, eu acho, e criativa e de colaboração para a sociedade para que a gente fosse, pelo menos, a médio e longo prazo minimizando esses problemas. Agora, em nenhum setor da vida humana você passa sem ser avaliado. O processo avaliativo é um processo amplo, na verdade. Eu acho que não existe nada demais com relação a processos de avaliação e de seleção, porque eles são necessários; e por uma razão muito simples, nós não podemos, não poderíamos jamais abarcar um contingente ilimitado de alunos dentro de um curso superior! Não temos infra-estrutura e nem condições de pessoal para isso, para abarcar esse tipo de coisa. Então, ainda temos que selecionar dessa maneira, entendeu? Uma outra forma, por exemplo: existe a chamada educação profissional de nível médio. Foi uma das coisas que eu tentei implementar aqui na Escola e não consegui. Fizemos reuniões, tentamos ler os pressupostos, as diretrizes de como fazer os cursos, de como estruturar. Seriam cursos que, ao meu ver, poderiam substituir muito bem os chamados cursos básicos da Escola, onde o aluno faria um curso técnico em música e teria um diploma de nível médio. Ao lado disso, nós poderíamos criar as escolas técnicas de música de nível superior, onde você vai dar um diploma para aquele indivíduo, para que ele tenha acesso. Quer dizer, são formas também de você abrir... Hoje, por exemplo, existem as faculdades, inúmeras faculdades particulares, chamadas de shopping centers, né?, umas muito boas, outras regulares, outras mais ou menos... enfim. Mas elas estão também atendendo à demanda populacional, porque o próprio sistema de vestibular tradicional da UFBA e da Católica excluem

também. Excluem pessoas de poder aquisitivo alto, que vão para essas universidades [refere-se às faculdades particulares], onde o vestibular não é tão rigoroso e entram – até porque se eles não colocarem pra dentro, eles fecham os cursos, entendeu? O próprio sistema universitário – só para concluir –, como um todo, também, pelas próprias condições ou pela falta de condições que a universidade enfrenta e tem enfrentado ao longo de todos esses anos, cria esse sistema. Não é que eu concorde com a forma; eu não concordo com o formato do processo seletivo do vestibular, com a maneira como se seleciona. Isso eu teria, inclusive eu já estudei algumas sugestões, do que eu penso em relação a isso. Isso seria possível de ser discutido. Agora, o que a gente precisa, além da seleção, é estabelecer níveis de conhecimento. O que eu não posso é, no curso superior, pegar um aluno que nunca estudou música na vida, que não tenha noção absolutamente de nada e assumir que ele vá aprendendo durante o processo... porque isso vai contra o grau de profundidade do conhecimento. Se fosse assim não existiriam cursos superiores, tá entendendo?

**L.:** mas veja, no caso do babalorixá, ele tem algum conhecimento – é até difícil imaginar alguém que não tenha algum conhecimento em música. Afinal, a gente está imerso num mundo de cultura, onde a música faz parte desse mundo, né? Esse babalorixá, ele fez a escolarização básica dele, ele tem um conhecimento básico de língua portuguesa, de matemática, ou seja, nada que vá lhe impedir de dominar essa gramática da notação musical ocidental, saber como dividir um ritmo, compreender a lógica de uma armadura de clave... eu acho que qualquer pessoa pode dominar isso. E, ao mesmo tempo, ele tem uma vivência musical. Então, digamos que ele consiga ser aprovado no vestibular e ingresse aqui dentro. O que é que ele vai ver num curso de história da música que diga respeito ou que o ajude a compreender a música que ele pratica no terreiro, por exemplo?

**Callado:** bem, pegando a sua fala inicial... eu estou te falando como professor, eu já estou na minha terceira gestão como coordenador de colegiado de curso e o que eu vejo é uma extrema dificuldade dos alunos, sabe? De uma maneira geral. E, especificamente, quando são alunos mais fracos que ingressam. Em casos, por exemplo, de eu não estar na banca examinadora e o pessoal aprovar... o quanto para eles [os alunos] é difícil, o quanto eles perdem as disciplinas, o quanto eles repetem, eles trancam matrícula. Então, isso não é, na verdade... esse meu discurso não se baseia exclusivamente numa idéia preconcebida de que se o aluno não tiver esse ou aquele nível de conhecimento ele não merece estar num curso superior – não é essa a questão. A minha questão é – como eu sempre digo para meus alunos – “ah, mas eu quero fazer o vestibular”, “então se prepare, porque você não vai fazer vestibular para canto, você vai fazer vestibular para música, você vai se formar um músico, com habilidade em canto”. Então, tem uma série de disciplinas, das quais, se eles não tiverem uma formação consistente, prévia, eles vão ter dificuldades de cursar. E isso vai influir não somente no fato deles integralizarem o currículo, como também no próprio canto. O que é que a gente percebe? Você não pode trabalhar repertórios com eles, porque eles não conhecem a partitura, eles têm dificuldades com tonalidades, eles têm dificuldades com solfejo e com uma série

de outras questões específicas que se, a meu ver, eles tivessem tido... eu estou me baseando também em minha formação: antes de ingressar no curso superior, eu tinha uma formação musical, prévia. Eu não entrei na universidade zerado, eu entrei tranquilo e cursei muito bem, fiz meu curso, integralizei no tempo mínimo e acabou. E tem casos de alunos inclusive que, pra gente, são uma grata satisfação, que começaram na Oficina, foram para o [Curso] Básico, entraram na graduação e saíram.

**L.:** mas aí o depoimento que você me dá parece indicar que as Oficinas, o Curso Básico, eles não têm sido capazes de atender a uma boa parte dos alunos que estão procurando fazer o vestibular para música.

**Callado:** eu acho que é o contrário. Eu acho assim, o curso, a Oficina e o Curso Básico têm as suas deficiências, né? Assim como a graduação tem, como a pós-graduação também tem, a gente sabe disso, têm várias lacunas. Isso é uma coisa. Agora, especificamente, em se tratando do curso de canto, as Oficinas têm funcionado sim.

**L.:** mas você está me falando que muitos alunos chegam à graduação com dificuldades, ou seja, eles chegam aqui, passam no vestibular, mas têm dificuldades. E aí eles são reprovados nas disciplinas, eles trancam...

**Callado:** sim, muitos são alunos... acontece também de alunos...

**L.:** ... eu imagino que estes alunos não tenham passado pelas oficinas ou pelo Curso Básico...

**Callado:** exato, ou não tiveram nenhum tipo de educação.

**L.:** da maneira como eu estou compreendendo, apesar do Curso Básico, apesar dos cursos de extensão, estes cursos não atingem a totalidade de alunos...

**Callado:** não atingem e não vão atingir, porque nós somos muito pequenos ainda em relação a essa coisa maior que é a população, entendeu?

**L.:** ok, chegamos a um ponto pacífico [risos], um terreno comum para reflexão. O que é que a Escola tem feito para lidar com esse aluno que tem tido dificuldades e que... eu não sei, eu não tenho um levantamento preciso a respeito disso, mas vários professores que eu entrevistei tem revelado uma frustração com relação a isso.

**Callado:** com relação a que?

**L.:** com relação à dificuldade de lidar com este contingente de alunos que não teria o domínio dos saberes, vamos chamar assim, básicos, e que o curso se tornaria difícil para esses alunos; ou o professor se sente frustrado porque não pode fazer aquilo que ele pretendia fazer, o programa não consegue ser cumprido como deveria ser... como é que você, e você dentro deste coletivo, como é que vocês têm lidado com estas questões?

**Callado:** mas Luedy, a questão é pura e simples... Bem, eu estou pensando nesta questão da seguinte forma: eu pretendo continuar dando a minha contribuição nestes níveis. Agora, enquanto não houver um pensamento político firme com relação à criação dos cursos de música em nível fundamental e médio, vamos continuar com essa discussão, o tempo todo; vamos continuar ainda incompletos, tentando fazer e dando murro em ponta de faca... porque não há como.

**L.:** e o que a gente faz então, a gente reprova esses alunos que já estão no curso superior? O que é que a gente deve fazer?

**Callado:** a gente deve investir nestes cursos mais ainda, entendeu? O que está acontecendo com os cursos de extensão é que eles estão se enfraquecendo, de fato, nós temos poucos professores. Os professores, naturalmente, em seus percursos acadêmicos, querem se especializar mais, então eles vão se pós-graduando e vão se distanciando, de uma forma contingente, da questão básica, deste universo que seria o terreno preparatório desses indivíduos que iriam ingressar no curso superior. Não temos quem substitua, quem faça isso. Na minha época, por exemplo – acredito que na sua também – tinha menos alunos na Escola, era bem menor o contingente de alunos. Então os professores tinham tempo para se dedicar também aos cursos preparatórios. Hoje, isso não acontece mais, a gente tem uma série de outras instâncias para poder cuidar. Isso tudo enfraquece [os cursos de extensão]. Eu acho que a existência de um curso técnico seria, no nível da educação profissional, seria uma das saídas para isso. Porque nós estaríamos recebendo recursos do Governo Federal para implementar esses cursos; nós teríamos a liberdade para contratar professores para lecionar nesses cursos; nós poderíamos também estar lecionando e supervisionando esses cursos; e teríamos, inclusive, um caráter mais, digamos assim... mais concreto dessa formação, o que é que significa mesmo, a que se pretende essa Oficina, a que se pretende esse Curso Básico? É só, exclusivamente, para preparar esse indivíduo para ingressar no curso superior? Ou é dar a ele uma formação musical séria, onde ele possa, no nível da educação média, com o diploma de nível médio, por exemplo, executar, tocar? Eu tenho alunos, por exemplo, do Manoel Novaes [Colégio estadual, no qual houve ensino profissionalizante de música], remanescentes, que não quiseram fazer vestibular para música, e atuam como músicos. E eles tiveram uma formação musical, realmente, entendeu? Eles tocam instrumento, ensinam matérias teóricas, eles fazem, eles sobrevivem dessa maneira com um diploma de nível médio, entende? Então, eu acho que nós poderíamos fazer isso – aliás, deveríamos fazer isso aqui dentro. Que também seria uma forma de descentralizar – essa é a grande questão – descentralizar o foco na universidade para a escola, enquanto última instância de curso superior; ter outras formas de curso superior, de cursos de nível médio, que tenham validade – que questão é a validade, né? “Ah, vamos dar um diploma de BI, com três anos, porque aí ele vai ter uma ocupação”. Eu não sei que ocupação é essa, entendeu? Eu acho que essa ocupação terá que ser buscada... por exemplo, aprender a digitar num computador, aprender informática, a lidar com programas de computador, tudo isso pode ser feito também fora,

em outros cursos. Então, a universidade não pode ficar com tudo isso, não pode responder por esse processo todo. Uma das saídas, estando na universidade, seria um curso de educação profissional de música, em nível médio. Seria uma saída. A outra saída é uma saída maior, mais trabalhosa, mais demorada, que é: nós professores, de uma forma mais dinâmica, mais objetiva, mais representativa, acabar com essa história de ficar fazendo quinhentos abaixo-assinados na internet, de que a educação musical deve ir para a escola e pá-pá-pá, entendeu?, e criar mecanismos, enquanto instituição, que está representando a área, enquanto instituição formadora de profissionais que irão retroalimentar o mercado de trabalho lá fora, brigar por isso de uma forma veemente, e fazer com que a música, de fato, ocupe o seu lugar. Porque, assim como o indivíduo tem o direito de escolher, a partir do estudo das ciências exatas e naturais, ingressar na universidade, ao escolher determinado curso que tenha essas disciplinas como formação correlata, nós, artistas e músicos, temos o direito de pretender que nosso aluno de curso superior ingresse na universidade com um conhecimento mais avançado com relação à música, assim como acontece com as outras disciplinas.

**L.:** eu concordo com você...

**Callado:** eu não quero que você concorde não [risos]

**L.:** eu quero dizer que eu entendo seu ponto de vista. O problema, a meu ver, é o que a gente faz emergencialmente. Por exemplo, as pessoas que defendem a necessidade de cotas raciais, elas falam o seguinte: as pessoas que estão criticando, ou seja, que são contra as cotas, elas defendem que ao invés de tomar essas medidas, no nível superior, a gente deveria lutar por melhorias na educação básica, ou lutar por uma distribuição de renda mais equitativa, lutar por uma melhora das condições básicas de vida da maioria da população. Ninguém é contra isso, mas a questão é: o que é que a gente faz agora, emergencialmente, para corrigir as disparidades sociais enormes? Em alguns cursos – eu lembro que na faculdade de educação [da UFBA], já faz algum tempo, eu encontrei um levantamento feito acerca do perfil racial dos alunos dos diversos cursos na UFBA. A gente percebia com muita nitidez como nos cursos considerados de maior prestígio, como direito, odontologia, medicina, a presença de alunos negros e mestiços era mínima. Então, emergencialmente, o que é que se faz? O argumento do mérito também não me convence porque a questão não é o aluno simplesmente poder competir em pé de igualdade, para ele demonstrar que é capaz. A questão é que muitas vezes o ponto de partida de cada um deles é diferente. Essa analogia é bem interessante, é como se fosse uma corrida, na qual alguns candidatos já saem na frente – são aqueles alunos da classe média, que tiveram condições de estudar em bons colégios, ou o que se tem como “bom colégio”, normalmente aqueles que preparam para o vestibular... mas, enfim, eles estão lá na frente. O aluno da escola pública. O aluno mais pobre, ele sai lá atrás. O que é que a gente faz para corrigir essas disparidades? Então, as cotas raciais, com todos os questionamentos que a gente possa fazer, eu acredito que é um paliativo interessante. Não acho que seja uma medida

que se deva tomar em toda e qualquer situação, e nem acho que ela não deva ser revista – muitos defensores das cotas raciais também pensam assim, é um paliativo. Mas, a partir dessa explanação toda, o que é que eu quero dizer? O que é que a gente faz com o aluno que está aqui dentro e que tem dificuldades?

Eu tive uma aluna aqui, quando eu fui professor substituto, e essa menina estava fazendo a Percepção III e ela tinha muitas dificuldades. Ela fazia regência e, na época, eu também me perguntava como é que ela tinha conseguido passar no teste de aptidão. Assim, seguindo essa lógica de que o candidato tem que estar preparado para ingressar aqui, para poder cursar as disciplinas, eu me perguntava como ela havia passado. Mas mais grave do que isso, era perceber que, uma vez que ela havia sido admitida aqui, parecia que não se fazia nada para ajudar essa aluna. Ou melhor, o que se fazia mais atrapalhava. Por exemplo, o professor de regência havia sugerido a ela que não se matriculasse na disciplina de regência até que ela tivesse condições de poder freqüentar as aulas de regência! O que eu achei um absurdo: se ele quer que ela melhore, ela tem que melhorar estudando, fazendo a disciplina, e não estando longe da disciplina! Para o professor de regência, ela tinha que fazer a percepção, primeiro, para se preparar melhor, para só, então, conseguir acompanhar o curso de regência. Na época, eu ficava preocupado com aquela menina, porque eu via como a auto-estima dela tava lá em baixo, ela circulava pela Escola como se fosse uma sombra, como se fosse quase invisível. Aí, eu comecei a procurar saber o que ela fazia fora da escola. No fundo, eu queria entender qual era a razão da dificuldade dela, porque ela já estava na Percepção III e eu não conseguia fazer com que ela seguisse o programa da disciplina. Aí eu fui conversar com ela, e aí ela me mostrou, ela trouxe pra mim um álbum de fotografias com fotos do grupo que ela regia. Ela era batista e regente de um coral. Eu pensei, “tem alguma coisa errada aqui”, não é possível, né? Essa menina tem uma prática, ela rege um coral, ela tem algum saber, e a gente não está conseguindo se comunicar com ela aqui. Ela é musicista, ela rege um coral. E, no entanto, o professor de regência diz que ela não pode fazer a disciplina. Tem alguma coisa errada aí.

Eu vi uma palestra de um professor português na internet, o José Pacheco, o idealizador da Escola da Ponte, muito interessante. A Escola da Ponte é uma escola de educação básica, lá em Portugal. E é uma escola pública que tem uma proposta radicalmente diferente do que a gente costuma encontrar na maioria das escolas. O currículo da Escola da Ponte não é baseado em disciplinas, as crianças trabalham em projetos diversos, em grupos, uma coisa interessantíssima. Mas, enfim, eu vi essa palestra dele no youtube, ele falava uma coisa belíssima: “um programa de ensino é aquilo que eu consigo fazer com os meus alunos”. Então, veja como a coisa muda. Claro, nem me passava pela cabeça algo assim, quando eu fui professor daquela menina, aqui na Escola de Música. Mas por conta daquela situação, eu comecei a me perguntar: ao invés de pensar que os alunos tem que estar seguindo o mesmo programa, tendo o mesmo desempenho – o que é uma irrealdade... e ao



invés de acreditar que eu tenho que seguir um programa, custe o que custar, inclusive a reprovação do aluno, o programa será aquilo que eu conseguir fazer com eles. Eu fico pensando como seria interessante se a gente, da área de música, tivesse uma filosofia diferente da que a gente tem tido normalmente. Porque a gente pensa o oposto disso: a gente tem um programa que tem que ser seguido, o aluno tem que estar preparado para isso, se não, ele repete, ele tranca, ele abandona. Isso gera uma frustração terrível naqueles que fracassam. E eu não sei o que aconteceu com aquela menina. Meu contrato de professor substituto venceu, eu me afastei da Escola, e não soube mais dela. Talvez ela tenha abandonado o curso.

**Callado:** é.. eu vejo assim: essa é uma faceta da questão, muito delicada, séria, difícil de lidar. Mas eu não tenho nada contra... não devemos ser contra a capacitação, como um todo. Falo da necessidade, em qualquer nível desse conhecimento. O que eu acho que é necessário é que a gente crie mecanismos... Por exemplo, eu considero o que eu consegui, enquanto professor, que foi dinamizar a Oficina de Canto. Se eu quero alunos de canto preparados, que não sofram – sobretudo, que não sofram –, porque eles sofrem, eles entram, se frustram, não conseguem cursar a disciplina. Eu tenho que pensar, Luedy, que nós estamos numa instituição diversa, que é a universidade, não é?, onde cada professor pensa de uma forma, pensa de uma maneira. Por mais que se construa um pensamento conjunto, pedagógico, haverá sempre diferenças e isso é saudável... às vezes pode ser prejudicial também para alguns alunos, mas a gente não vai ter ainda, eu acho, esse consenso ideal de todos os professores pensarem da mesma maneira e tentar aproveitar o aluno até a sua última possibilidade. Fazendo assim uma previsão do que seria você pegar um aluno, como eu peguei, uma cantora... na verdade, ela não chegou a ser cantora, ela veio pra mim com uma LER [lesão por esforço repetitivo] bem avançada. Ela era digitadora, bancária, e essa LER simplesmente afetou todos os músculos do pescoço e das costas, da cervical, a ponto de quase imobilizar a laringe. Então, era muito difícil mesmo para ela cantar. Eu levei essa moça, praticamente a graduação inteira, fazendo trabalhos, que viriam a ser trabalhos terapêuticos de canto, com ela, porque ela chorava, porque ela tinha muitas frustrações, entendeu? A gente quando lida com voz, a gente acaba entrando por estas questões, como eu já te disse. Eu já tive aluno na sala que incorporava, entendeu?

**L.:** você fala do transe do candomblé?

**Callado:** exatamente, da incorporação. Com o tempo, eu o fiz ver, quando a coisa estava começando a acontecer com muita frequência, eu disse “olhe, esse não é o lugar [risos] para a gente poder trabalhar com essas questões”. Eu entendo tudo isso... eu sou o tipo da pessoa que se envolve mesmo com aluno, entendeu? Se um aluno me convida para uma festa de santo, eu vou. Eu participo, na medida do possível, um pouco da vida dos estudantes. Mas, no caso dessa moça. Voltando um pouco ao caso dela, ela já nos últimos anos, ela se recusou a terminar o curso. Eu disse a ela, “mas você precisa terminar o curso”. Ela disse, “mas eu não estou me sentindo

preparada”, e aí ela começou a achar que eu estava sendo injusto com ela, entendeu? Ela não tinha condições de cantar, realmente, por um impedimento mecânico, funcional e psicológico, muitos bloqueios psicológicos. Então, a gente recomendou que ela fizesse análise, fizesse pilates, fazer uma yoga, fazer técnicas corporais... durante algum tempo isso melhorou bastante, mas depois voltou de novo, ela começou a ficar mais tensa, e cantar tenso é impossível, não se canta tenso. Resultado, ela simplesmente disse, “se você não quer, se você acha que eu devo terminar, então eu vou mudar de professor”. Eu disse, “então faça isso, porque eu não tenho mais condições de lhe dar aula. Se você quiser aulas individuais comigo, em minha casa, eu te dou. Mas você é aluna de um curso superior e num curso superior existe carga horária, existe um percurso onde o aluno entra, permanece e sai, existe um tempo pra isso”. Caso contrário, o aluno é jubilado, existe uma série de leis aí pra isso, pra penalizar o estudante neste sentido. Então, existe um período, existe um período de aperfeiçoamento do conhecimento. A gente tenta, na medida do possível, buscar essa flexibilidade, buscar essa adaptabilidade do indivíduo, cada organismo é um organismo, cada história é uma história, a gente sabe disso. E é por isso que eu também comungo com aquele professor [refere-se a José Pacheco, citado anteriormente]: meu programa não é um programa estrito. Por exemplo, o programa de canto da minha época era assim: no primeiro ano você iria cantar árias antigas; segundo ano você vai cantar lied, canção; no terceiro ano, ópera. Não, se o aluno já tiver condição, no primeiro ano, de cantar um desses três gêneros musicais, ele canta, entendeu? Agora, o fato é o seguinte, o canto lírico, assim como o estilo de instrumento, não pode prescindir de uma técnica, de uma maneira de fazer. Então, a gente precisa trabalhar essa voz tecnicamente pra poder dar condições de ele emitir o som de uma determinada maneira, para poder fazer o repertório, e a gente poder atingir uma conciliação entre a finalidade estética que se pretende daquele tipo de música e a condição de saúde e bem estar na realização do desempenho técnico, na realização do repertório. No caso dela, era impossível. Então, pra mim, assim, eu fui aconselhado a abandonar antes e tudo, mas eu não abandono, eu vou até o fim. E, além disso, [ela tinha] profundas dificuldades musicais, auditivas...

Então, eu acho que existem coisas, dentro de uma graduação, ou dentro de uma pós-graduação – porque eu acho que, na realidade, não modifica... ao contrário, ela fica até mais exigente: quando você vai para uma pós-graduação em performance, em qualquer uma dessas escolas de fora, você não pode prescindir das habilidades... daquelas habilidades que... Eu acho assim, as habilidades não têm que ser, pra mim, um processo [do tipo]... “o indivíduo tem que nascer com aquilo, ele já tem que vir muitíssimo preparado”. Não. Eu penso assim: eu vendo que o aluno não está preparado, eu vou e preparo, na medida do possível. O que eu estou querendo dizer é isso, entendeu? Se eu vejo que não tem ainda o contingente de alunos que eu considere aptos a cursarem música – volto a dizer: não é canto especificamente, é música, todas as disciplinas que encerram um curso de música – eu vou e preparo ele. Eu vou lá, eu dou oficina, eu dou aula particular... eu faço o possível, eu

preparo esse indivíduo para recebê-lo de uma outra forma, de uma outra maneira. Então eu não vejo... Assim, se você me perguntar hoje o que é que você pode fazer, é isso o que eu estou fazendo. Para que eu fizesse diferente, eu teria que ter... Isso é do meu ponto de vista, eu acho que eu tenho capacidade criativa, eu acho que eu gosto muito do trabalho que eu faço, eu não escolhi ser professor à toa, eu gosto de ser professor, gosto de lecionar, entendeu? Na música, eu gosto da regência, da performance, eu gosto de cantar, eu gosto de ensinar canto, eu gosto de pesquisar sobre canto, eu gosto de pesquisar sobre música, de um modo geral. Então, eu estou muito bem, obrigado, na área que eu escolhi.

Então, a dificuldade que eu vejo hoje, na verdade, para tornar os meus propósitos concretos esbarra nas questões financeiras, esbarra nas questões estruturais, na falta de professores para a gente poder repensar este currículo, pra gente poder criar novas disciplinas, entendeu?, disciplinas que seriam interessantes para o desenvolvimento do canto, por exemplo, que eu não posso fazer porque eu estou sozinho até hoje [...]. Então, eu acho que é uma sobrecarga muito grande em cima de uma pessoa só, para tentar resolver tudo isso. Mas tenho, ao longo desses anos, uma visão muito clara, eu acho que o meu trabalho no mestrado discorreu sobre isso, entendeu? Foi uma primeira tentativa de reflexão sobre essa prática musical que eu tenho vivenciado, e de lá pra cá, eu acho que muita coisa aconteceu, cresceu mais ainda, já estou aí com o meu doutorado para poder fazer, já estou com um leque de informações suficientes para poder já encarar um doutorado e por aí vai. Eu acho que a gente vai precisar, de fato, de uma mudança, eu acho assim, de uma mudança estrutural... e, com relação ao currículo, eu gosto sempre de dizer o seguinte: o currículo, friamente falando, é um mapa de disciplinas, um mapa, um roteiro que o aluno deverá seguir. Mas o que me preocupa mais não é o currículo, não é a inserção ou não daquela disciplina, não é uma carga horária restrita, como o MEC está propondo pra gente hoje em dia – que é uma carga horária de duas mil e quatrocentas horas, com acréscimo de dez por cento, que fica duas mil seiscentos e quarenta, que é pouco para dar conta de uma formação musical e humanística do indivíduo. Mas não é o currículo propriamente dito que me preocupa, e sim o sistema de ensino, a forma de ensinar, isso sim mereceria uma atenção maior nossa do que propriamente o currículo, porque o currículo... filosoficamente falando, existem definições, existem assertivas sobre o currículo, existem modelos curriculares, formatos de currículo, fluxogramas e tudo mais, sempre esbarra na questão do jogo das disciplinas, em forma de ateliê, em forma serial, em forma de ciclos, mas a aplicação do currículo, a operacionalização do currículo, sim, é uma discussão que merece ser repensada, porque se assim for... você veja, dentro de uma mesma disciplina, eu posso criar várias atividades que poderiam vir a ser disciplinas, inclusive, dentro da minha própria disciplina, entendeu? Então é essa discussão... eu acho assim, essa maleabilidade, esse conhecimento prévio que nós, enquanto professores de universidade, especificamente de música, eu falo principalmente daqueles que não tiveram formação na área de educação... eu tive uma formação em educação musical, mas muitos

não tiveram. E tive a educação musical, a importância da formação do professor e a formação de educação ampla, a educação mesmo, de um modo mais amplo. Por que estou dizendo isso? Para que a gente comece a aprender a fazer o currículo, e a pensar o currículo de uma forma estrutural, de uma forma filosófica, de uma forma sistemática quanto à aplicabilidade de conteúdos, à maneira de fazer. Eu acho que muitos problemas que a gente enfrenta hoje passam pela maneira como a gente transmite o conhecimento, do que propriamente a ter esse curso, não ter aquele, entendeu como é?... bota música popular, não bota música popular... Música popular, por exemplo: eu acho música popular importante, mas eu não criaria nesse momento um curso de música popular. Por que não criaria? Porque não há condição, não há estrutura para abarcar um curso de música popular dentro de nossa Escola. Eu pensaria o curso de música... por exemplo, quer re-estruturar o curso de música? Vamos pensar um curso de música com diversas orientações. Vamos fazer um BI, por assim dizer, dentro da própria música; o indivíduo vai ter noções de composição, noções da pedagogia, vai poder transitar em um ou dois instrumentos. Porque é isso que está acontecendo na realidade também, porque se você for pensar no reflexo disso na vida prática dele, o que ele está fazendo na verdade, é atuando de diversas formas. O que eu tenho visto de gente saindo de instrumento e de canto para ir fazer licenciatura não tá no gibi. Por que? Porque o nosso curso não tem licenciatura. Uma de minhas intenções é criar uma licenciatura em canto, uma licenciatura em instrumento – já que se fala também em cuidar da parte pedagógica do instrumento, entendeu?, pra que a gente comece também a aprender a lecionar, a aprender como é que se leciona. E outra coisa, a gente precisa entender que a gente precisa fazer valer, de alguma forma, na prática aquilo que nós aprendemos. Se você toca violão bem, você precisa tocar esse instrumento, minha gente, em algum lugar, você precisa exercer essa profissão. E nós não temos onde e nem por onde fazer isso. E quem é que vai fazer isso? É o governo? É a sociedade? Quem é que vai dar conta dessa história toda? Porque, assim, muitos estão preocupados com que o músico entre, que as pessoas tenham acesso à universidade, e depois, o que é que vai acontecer com elas, não nos interessa mais? Porque não é o que parece, o que tem parecido é isso: eu tenho visto pianistas, flautistas, exímios desempregados, sem ter onde tocar; cantores com vozes belíssimas, sem ter onde cantar. Então eu abraço isso aí com Ângelo Rafael, no projeto de canto do TCA, que é um projeto de luta nosso, que na verdade a gente tem uma história juntos, da música, do canto, da regência e de fazer valer isso e de criar um espaço social para que esses músicos tenham onde atuar. Assim como existe orquestra, exista coros profissionais, onde o indivíduo possa fazer, possa exercer sua profissão dignamente. E, com isso, nos credenciar cada vez mais, porque eu acho que nós não temos ainda, neste ponto de vista... temos assim uma formação erudita fantástica, teses maravilhosas, pensamentos fantásticos, mas estamos todos com os nossos contracheques... e, deste ponto de vista, acho que não estamos pensando no futuro do aluno, neste sentido, com relação ao que ele irá fazer, na qualidade de instrumentista, na qualidade de regente, na qualidade de cantor, como ele irá exercer dignamente seu trabalho na sociedade. Isso é uma coisa que me preocupa bastante.

**L.:** bem, eu queria te agradecer a disponibilidade e a generosidade de me ceder mais de duas horas de entrevista.

**Callado:** foi um prazer, você me botou pra pensar. Eu já penso sobre essas coisas, mas foi um prazer.

**L.:** eu vou fazer a transcrição e assim que puder eu lhe entrego uma cópia impressa para que você possa verificar como está a textualização dessa nossa conversa.