

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fernando Stanzione Galizia

**No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva
intercultural**

**São Carlos
2016**

FERNANDO STANZIONE GALIZIA

**No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva
intercultural**

Documento apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Emília Freitas
de Lima**

**São Carlos
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G161c Galizia, Fernando Stanzione
No "chão" da universidade : o ensino superior de
música na perspectiva intercultural / Fernando
Stanzione Galizia. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
305 p.

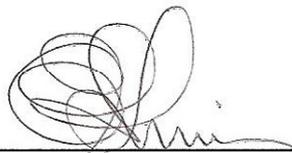
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Educação superior. 2. Ensino de música. 3.
Didática crítica intercultural. I. Título.



Folha de Aprovação

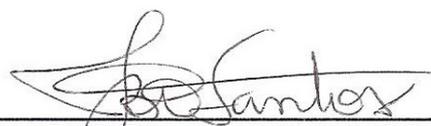
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Fernando Stanzione Galizia, realizada em 25/02/2016:



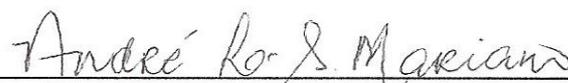
Prof. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar



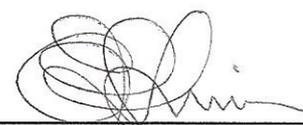
Prof. Dra. Claudia Raimundo Reyes
UFSCar



Prof. Dra. Jane Borges de Oliveira Santos
UFSCar



Prof. Dr. André Luiz Senna Mariano
UNIFAL



p/ Prof. Dra. Vera Maria Ferrão Candau
PUC/RJ

*Dedico essa tese à minha esposa
Michele, simplesmente a pessoa
mais corajosa que já conheci.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Dra. Emília Freitas de Lima, por ter conduzido nossas inúmeras orientações, conversas e e-mails com tanta paciência, amizade, segurança e sabedoria.

Quero agradecer também à minha família: minha avó Julia, minha mãe Irene, minha tia Nina, meus irmãos Mauricio e Patrícia, minha cunhada Adriana, meu cunhado Barata e meus sobrinhos Marina e Leo, por me apoiar em todas as minhas ideias, sempre. Um agradecimento especial à minha esposa Michele, por toda a sua ajuda, apoio, compreensão e enorme paciência comigo durante todo o doutorado.

Agradeço imensamente às professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação, Dra. Vera Maria Candau, Dra. Liane Hentschke, Dra. Maria Isabel da Cunha e Dra. Claudia Raimundo Reyes, pela seriedade e carinho com que avaliaram meu trabalho e pelas inúmeras contribuições dadas. Agradeço também aos professores que fizeram parte da banca de defesa da tese, Dra. Jane Borges de Oliveira Santos, Dr. André Luiz Sena Mariano e, mais uma vez, Dra. Vera Maria Candau e Dra. Claudia Raimundo Reyes.

Agradeço aos professores e funcionários do programa de pós-graduação em Educação da UFSCar por seu trabalho sério e dedicação. Em especial agradeço aos professores da linha Educação Escolar: Teorias e Práticas, Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, Dra. Fabiana Marini Braga, Dra. Maria Aparecida Mello, Dra. Roseli Rodrigues de Mello, Dra. Emília Freitas de Lima e Dra. Claudia Raimundo Reyes.

Agradeço também a todos meus colegas do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, pela enorme ajuda durante todo o período de doutorado. Agradeço especialmente a: Ademar da Silva, Ademir Donizeti Caldeira, Adriana M. Pessoa L. Souza, Ana Silvia Couto de Abreu, Daniela Dotto Machado, Denise de Freitas, Denise Silva Vilela, Dulcimeire Aparecida Volante Zanon, Isadora Valencise Gregolin e Josimeire Menezes Julio.

Meus agradecimentos a todos meus companheiros de vida, ensino e música, pela amizade, ajuda e por dividir os momentos bons e ruins de caminhada. Merecem um agradecimento especial os amigos: Matheus Pagliacci e Roberto Ferrari, por diversas conversas; Diego Lima e Fernando Reisler, por discutir comigo aspectos de harmonia e educação musical em inúmeros momentos; e José Artur Barroso Fernandes, pelo apoio e ajuda sempre.

E, finalmente, agradeço muito aos alunos de LEM 2. Obrigado pela confiança, carinho e seriedade com que me trataram e pela coragem em aceitar fazer parte da pesquisa.

“Se o caminho não está pronto, ele se abre à nossa frente, no momento em que nos dispomos a ultrapassar as fronteiras – seus limites concretos e simbólicos – do conservatório. O conservatório que está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos. Cabe, neste momento, transformar – e não conservar” (PENNA, 1995, p. 113).

GALIZIA, F. S. **No “chão” da universidade:** o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

RESUMO

Essa pesquisa tem como tema o Ensino Superior de Música e buscou responder a seguinte questão: quais são as possibilidades e limites da oferta de uma disciplina de fundamentos teóricos da música segundo princípios da Didática Crítica Intercultural? O objetivo geral do estudo é investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalecente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. Amparada no paradigma qualitativo, trata-se de uma pesquisa-intervenção que se insere no movimento de pesquisa da própria prática. Os dados foram construídos por meio de observações semiestruturadas em uma disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos. O referencial teórico do estudo possui como eixo principal as premissas da Didática Crítica Intercultural tal como formuladas por Candau (2012a), complementadas principalmente pelas ideias de McLaren (2000), Pérez Gómez (1994), Hall (1997) e Santos (2002; 2014), dentre outros autores. Os dados foram analisados a partir de três grandes categorias, retiradas do mapa conceitual da educação intercultural de Candau (2010; 2012e): práticas socioeducativas; conhecimento; e sujeitos e atores. As análises demonstraram a necessidade, por parte dos professores universitários, de se questionar dinâmicas habituais de ensino de música nas universidades, em sua maioria monoculturais e baseadas nos modelos frontal e conservatorial de ensino. Além disso, mostrou-se que esses docentes devem afirmar a pluralidade de verdades possível frente ao conhecimento musical trabalhado, não reduzindo esse conhecimento a um determinado universo cultural. Por fim, por meio da valorização de múltiplas linguagens, mídias e expressões culturais, foi possível, dentro do alcance de apenas uma disciplina, potencializar o fortalecimento das identidades dos alunos, favorecendo processos de empoderamento, emancipação e autonomia, valorizando diferenças e promovendo a igualdade.

Palavras-chave: 1. Educação Superior; 2. Ensino de Música; 3. Didática Crítica Intercultural.

ABSTRACT

This study is about Music Higher Education and it aims to answer the following question: what are the possibilities and limits of a music theory subject according to the principles of Critical and Intercultural Education? The general purpose of this research is to investigate possibilities and limits of social and educational practices that overcome the traditional teaching paradigm still prevailing in Music Higher Education, in an Intercultural direction. Based on the qualitative paradigm, this study is an intervention research that falls within the practitioner research movement. Data were built through semi structured observations in Language and Musical Structure subject, which is mandatory for the Music Education Course of the Federal University of São Carlos. The main theoretical principles are based on studies by Candau (2012a), as well as by other authors such as McLaren (2000), Pérez Gómez (1994), Hall (1997) and Santos (2002; 2014), among others. Data were analyzed from three broad categories, according to the intercultural education concept map (CANDAU, 2010; 2012e). They are: social and educational practices; knowledge; and subjects and actors. The conclusions show that university music professors must question the usual music teaching dynamics, which are monocultural and based on frontal and conservatory teaching models. It was also possible to conclude that university music professors must affirm the plurality of possible truths in the musical knowledge, which shall not be reduced to a certain cultural universe. Finally, by means of the valorization of multiple languages, medias and cultural expressions, it was possible to strengthen the students' identities within the reach of only one subject, promoting empowerment, emancipation and autonomy processes, valuing differences and promoting equality.

Keywords: 1. Higher Education; 2. Music Education; 3. Critical and Intercultural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O conceito iceberg da natureza da cultura – Retirado de Candau (2004, p. 5)	59
Figura 2 – Linha contínua dos tipos de observação - Baseado em Lankshear e Knobel (2008, p. 189)	106
Figura 3 – Linha do tempo com a construção dos dados dividida nos 15 encontros da disciplina de LEM 2.....	130
Figura 4 – Instrumentos principais dos estudantes de LEM 2	138
Figura 5 – Estilos musicais com os quais os estudantes se identificam.....	138
Figura 6 – Partitura de Mar de Ubatuba com harmonização simples – baseado em Campos (1987).....	163
Figura 7 – Partitura de Mar de Ubatuba harmonizada com os acordes trabalhados na aula – baseado em Campos (1987).....	164
Figura 8 – Primeira melodia usada como exemplo para anacruse.....	183
Figura 9 – Segunda melodia usada como exemplo para anacruse.....	184
Figura 10 – Gêneros musicais das músicas analisadas pelos estudantes no estudo semanal 4	195
Figura 11 – Gêneros musicais das melodias criadas pelos alunos na Avaliação 1	247
Figura 12 – Limites culturais do ensino tradicional e da intervenção realizada	266

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Disciplinas do curso da UFSCar relacionadas às competências do egresso selecionadas (fonte: JOLY [et al], 2007, p. 26-28).....	113
--	-----

ABREVIATURAS

ACIEPE - Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

ARIC - Association pour la Recherche Interculturelle

AT - Edifício de Aulas Teóricas

aum - (Intervalo ou acorde) Aumentado

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

D – (Acorde com função de) Dominante

DAC - Departamento de Artes e Comunicação

dim - (Intervalo ou acorde) Diminuto

DME - Departamento de Metodologia de Ensino

FTM - Fundamentos Teóricos da Música

GECEC - Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas

LEM - Linguagem e Estruturação Musical

M - (Intervalo ou acorde) Maior

m - (Intervalo ou acorde) Menor

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPT - Slides em PowerPoint

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

S - (Acorde com função de) Subdominante

T - (Acorde com função de) Tônica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
CAPÍTULO 1 – PROBLEMA DE PESQUISA	23
1.1 O método escolástico de ensino	23
1.2 O paradigma tradicional de ensino	28
1.3 O paradigma tradicional de ensino na universidade atualmente.....	33
1.4 O modelo conservatorial de ensino de Música	42
1.5 Delimitação do problema de pesquisa	48
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	51
2.1 O paradigma tradicional de ensino e a (não) articulação entre igualdade e diferença	53
2.2 O papel da cultura na prática pedagógica	55
2.3 O Multiculturalismo	60
2.4 A Didática Crítica Intercultural.....	63
2.5 Mapa conceitual da educação intercultural.....	72
2.6 Delimitação do referencial teórico.....	77
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	81
3.1 O paradigma qualitativo em pesquisa.....	81
3.2 A pesquisa da própria prática	89
3.3 Método de pesquisa.....	97
3.4 Técnica de construção de dados	101
3.5 Categorização e análise dos dados	107
3.6 Local de pesquisa: a disciplina de LEM 2	110
3.7 Planejando a disciplina de LEM 2	119
3.8 Expondo o planejamento aos estudantes no primeiro dia de aula.....	131
3.9 Caracterizando os estudantes participantes da pesquisa.....	136
3.10 Organização e dificuldades do espaço físico e tecnologias.....	139
3.11 Sobre as filmagens em aula.....	142
PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	146
CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS	147
4.1 Estratégias de ensino adotadas.....	148
4.2 Avaliação da aprendizagem dos estudantes.....	168
4.3 Atividades extraclasse: estudos semanais e leitura de textos	189
4.4 Conflitos surgidos em sala de aula	198
4.5 Diferenciação pedagógica e construção coletiva	201
4.6 Avaliação da disciplina pelos estudantes.....	206
CAPÍTULO 5 – CONHECIMENTO	216
5.1 Efeitos de verdade	217
5.2 Relativismo	225

5.3 Contextualização social e histórica	233
5.4 Não neutralidade do conhecimento	237
5.5 Saberes e conhecimentos cotidianos	238
CAPÍTULO 6 – SUJEITOS E ATORES	244
6.1 Identidades	244
6.2 Empoderamento, emancipação e autonomia.....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS.....	275
APÊNDICE A – PLANO DA DISCIPLINA DE LEM 2 MINISTRADA	286
APÊNDICE B – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DE LEM 2 MINISTRADA	290
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	291
APÊNDICE D – FORMULÁRIO ENTREGUE AOS ESTUDANTES NO PRIMEIRO DIA DE AULA.....	293
APÊNDICE E – AVALIAÇÃO 1	295
APÊNDICE F – AVALIAÇÃO 2.....	297
APÊNDICE G – PARTITURA DA MÚSICA “ENGOMADINHO” COM ACORDES MARCADOS – retirado de Caetano e Cruz (2006)	300
APÊNDICE H – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA	302
APÊNDICE I – MAPA CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL..	305

INTRODUÇÃO

Todo professor já foi aluno e, por conta disso, o contato com professores, em qualquer que seja o nível de ensino, é importante na criação do próprio modelo de docência, pois “muitas dessas referências, tenham sido elas boas ou nem tão boas assim, serão inspiradoras para a construção do nosso próprio caminho, demarcando o que se quer, o que não se quer e o que se pode ser como professor(a)” (GONÇALVES PINTO, 2004, p. 370-371). Dessa forma, como todo professor que já foi aluno, tive referências boas e ruins de ensino durante a minha graduação.

Inicialmente, ingressei no curso de Bacharelado em Composição, pois tinha grande interesse nas aulas de Teoria Musical, em especial as de cunho mais técnico-musical, como Harmonia, Contraponto e Linguagem e Estruturação Musical, por exemplo. Essas aulas foram pautadas no que, nesta pesquisa, se denomina de paradigma tradicional de ensino, adotando um modelo que também chamo de conservatorial, e algumas delas proporcionaram as minhas referências negativas de ensino.

Esse fato fez com que eu perdesse o interesse pela área de Composição e me apaixonasse pela área de Educação Musical. Assim, acabei concluindo minha graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Após isso, por meio de elaborações informais, comecei a pensar que esses professores que constituíam meus modelos ruins de ensino, além de não quererem ser professores de fato, e sim músicos, não possuíam uma formação adequada para o ensino de música na universidade.

Essas reflexões foram crescendo, tornaram-se curiosidades, questões de pesquisa e acabaram culminando em minha dissertação de mestrado (GALIZIA, 2007), onde investiguei, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior. A partir dos objetivos específicos propostos, nesse estudo foi possível ainda: descrever a formação dos professores universitários investigados; identificar características de suas respectivas atuações profissionais; e compreender como esses professores percebem sua prática profissional bem como seus respectivos ambientes de trabalho. Atrelado à linha de formação de professores, uma das principais conclusões do trabalho aponta para o fato de que os professores universitários de

Música investigados estariam utilizando sua experiência para suprir uma necessidade sentida em sua prática de saberes pedagógicos e curriculares, que não haviam sido privilegiados em sua formação¹.

Após o término dessa pesquisa, encontrei diversos autores da área de Educação que corroboram este achado. Nas palavras de Cunha, Brito e Cicillini (2004, p. 4), “a quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino”. Rosa (2003, p. 165) resume o problema da seguinte forma:

As dificuldades comuns aos professores do Ensino Superior decorrem não só do desconhecimento das finalidades educativas mais gerais, mas também do despreparo para exercer a docência, sobretudo no que se refere ao relacionamento com os alunos, ao desenvolvimento de um ensino significativo, à ausência de discussão sobre questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente e de propostas de avaliação de aprendizagem mais justas. Tais dificuldades são justificadas, via de regra, pela precária formação teórica e prática para o exercício do magistério realizada nos cursos de Licenciatura e pela ausência dessa formação nos cursos de Bacharelado. Soma-se a isso a pouca exigência da legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – LDB) quanto à formação profissional do professor no momento de seu ingresso na docência universitária².

Além da Educação, pesquisadores de diversas áreas, como Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Administração, Matemática, entre outras, identificam as mesmas características de formação nos professores universitários atuantes nestes cursos. Apenas a título de ilustração da quantidade de autores que identificam o mesmo modelo de formação de professores universitários, em diversas áreas, cito, entre outros: Costa (2007), Castanho (2002), Pachane e Pereira (2004), Henao-Castaño [et al] (2010), Rozendo [et al] (1999), Grisales-Franco e González-Agudelo (2009), Lago (2007), Pires (2009), Ferenc (2005), Souza-Silva e Davel (2005),

¹ O referencial teórico daquele estudo (GALIZIA, 2007) teve como base o trabalho de Tardif (2002). Este autor identifica quatro grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino básico: os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da Educação e da ideologia pedagógica), que incluem os saberes pedagógicos.

² Ainda no mesmo sentido de algumas conclusões de meu mestrado, Rosa (2003, p. 168) afirma que, em decorrência desse despreparo para a docência, os professores do Ensino Superior são incapazes de “saber transformar o conhecimento produzido pelas pesquisas em matéria de ensino, transitar no contexto curricular e histórico-social, dominar as diversas linguagens – corporal/gestual, tecnológica – conectar-se em redes acadêmicas e buscar a participação do aluno na produção do conhecimento”, ações necessárias dada a realidade contemporânea do ensino superior.

Romano [et al] (2011), Backes, Moya e Prado (2011), Santos (2001), Ferreira (2011), Lima (2006) e Paese (2000).

A pesquisa de mestrado realizada (GALIZIA, 2007) também apontou que os modelos de ensino que os professores universitários de música trazem de sua formação perduram em sua prática³. Em outras palavras, o que foi possível perceber é que os professores pesquisados reproduzem o modelo de docência que tiveram em sua graduação sem alterações significativas. Apesar de, como afirmam Gonçalves Pinto (2004), Ferreira (2011) e Cunha, Brito e Cicillini (2004), dentre outros, trazermos modelos positivos de docência de nossa formação, a manutenção de uma forma de ensinar sem alterações promove a preservação deste modelo de formação profissional que não privilegia os saberes pedagógicos e curriculares. Da mesma forma, na área de Música, Jardim (2008, p. 32) afirma:

Não obstante os avanços proporcionados pela Pedagogia, as descobertas da Psicologia e as propostas da Didática, estes não foram capazes de atrair o interesse dessa classe de professores [músicos professores] ao longo do seu processo histórico. A falta de diálogo com as conquistas didático-pedagógicas, bem como a ausência desses conteúdos na formação do músico mantiveram estáveis e consolidaram as formas e práticas de ensino da Música, em que se verifica, por parte dos músicos professores, uma reprodução do modelo pelo qual foram submetidos em seus processos de formação, perpetuando esses procedimentos de ensino e um modelo de formação profissional.

Leitão, Passerino e Wachowicz (2003, p. 160) reconhecem esse fato inclusive em professores universitários em geral, além da área de Música: “entretanto, para alguns docentes do ensino superior, o referencial para atuação em sala de aula são os modelos de seus próprios professores, o que algumas vezes leva a uma atuação baseada na sua própria experiência como aluno”.

Os dados coletados em minha dissertação de mestrado também permitiram concluir que este modelo de docência que os professores pesquisados tiveram em sua formação e adotam em suas práticas atuais na universidade foi calcado em um ensino ancorado nas premissas do paradigma tradicional. Tais questões não foram discutidas e pesquisadas em profundidade, por se afastarem de seu escopo e dos objetivos propostos na dissertação.

³ Por meio das falas dos entrevistados na referida pesquisa, pude perceber que os professores da graduação exercem uma maior influência como modelos para a prática docente dos futuros docentes de Música do que os professores da pós-graduação.

Nesse ínterim, tornei-me professor do ensino superior no Departamento de Metodologia de Ensino (DME), vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mais especificamente no ensino superior de Música que tem sido meu tema de pesquisa já há algum tempo⁴. Podendo vivenciar meu campo de pesquisa na prática, constatei pessoalmente a dificuldade em abandonar os modelos de ensino de minha formação, calcados no paradigma tradicional. Além de minha própria prática de ensino, caminhando pelos corredores tinha a oportunidade de observar aulas de outros cursos, e constatava sempre a mesma cena descrita por Justo (1978): aulas centradas na figura do professor falando e nos alunos sentados, em silêncio, aparentando prestar atenção ao conteúdo⁵.

A partir do cenário descrito, pode-se interrogar: se os alunos estão silenciados, olhando e “absorvendo” a fala do professor, além de conhecimentos o que mais estariam “absorvendo”? Visões de mundo, opiniões, ideias? E as ideias, opiniões etc. dos alunos? Além disso, estariam de fato “absorvendo” estes conhecimentos, ou nem isso: estariam apenas em silêncio? Trazendo esses questionamentos para o universo da Música, em que lugar desta sala de aula universitária haveria espaço para as músicas, os gostos, a cultura dos alunos?

Com essas suposições em mente, além das questões que não puderam ser aprofundadas em minha dissertação, passei a buscar mais conhecimentos acerca de novas formas de ensinar Música na universidade, culminando na realização da presente pesquisa. Desta forma, ela foi pautada pela seguinte questão: *quais são as possibilidades e limites da oferta de uma disciplina de fundamentos teóricos da música segundo princípios da Didática Crítica Intercultural?* A partir disso, teve como objetivo geral investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalecente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu:

⁴ Vide Galizia (2006a; 2006b); Galizia e Hentschke (2007); Galizia, Azevedo e Hentschke (2008); Galizia e Azevedo (2008); Galizia e Lima (2014).

⁵ Na UFSCar, as aulas de cunho teórico são ministradas em prédios denominados Edifício de Aulas Teóricas (ATs). Estes são constituídos de dois ou três andares, e cada andar é composto de um comprido corredor com salas de aulas de ambos os lados. As aulas que ocorrem nesses prédios são de todos os cursos da universidade.

- Analisar quais mudanças são necessárias nas práticas socioeducativas para o favorecimento da superação do paradigma tradicional no ensino superior de música;
- Averiguar se essas práticas socioeducativas favorecem o fortalecimento das identidades dos alunos, bem como seu empoderamento, emancipação e autonomia;
- Analisar como o conhecimento musical deve ser considerado e trabalhado nessas práticas socioeducativas.

O presente documento compõe-se de duas partes. A primeira, intitulada “Princípios teórico-metodológicos”, inclui três capítulos. O primeiro visa a apresentar e delimitar o problema de pesquisa. Para isso, em um primeiro momento, identifiquei os pressupostos do modelo de ensino adotado atualmente em diversas áreas na universidade, incluindo a Música; em seguida expliquei o paradigma em que este modelo se assenta, para posteriormente apontar possíveis inadequações que ele acarreta para o ensino superior de Música tendo em vista o atual momento sócio-histórico; após isso, caracterizei as especificidades do modelo de ensino de Música utilizado amplamente na universidade e que também se assenta na lógica do paradigma tradicional.

No capítulo 2, apresento os autores que constituem o referencial teórico desta pesquisa, adotando como espinha dorsal do estudo as ideias da Didática Crítica Intercultural de Vera Maria Candau (2012a). Tida como um tipo específico de multiculturalismo, a interculturalidade se coloca na contramão de um aspecto negativo do paradigma tradicional de ensino, a saber, a lógica padronizadora, homogeneizadora, monocultural, acrítica e ahistórica subjacente a este paradigma. Desrespeitando as culturas dos estudantes, desrespeita os próprios sujeitos, em um processo de silenciamento que não condiz com os ideais emancipatórios que deveriam guiar a universidade brasileira.

No terceiro capítulo explico todos os aspectos da metodologia utilizada na pesquisa, iniciando pelas características do paradigma qualitativo que norteia a investigação. Em seguida explicito um movimento de pesquisa no qual esse estudo se insere, e que aqui denomino de pesquisa da própria prática. Após isso, explico o método utilizado, a pesquisa-intervenção, bem como a técnica de construção de dados empregada, a observação participante semiestruturada. Descrevo ainda a forma de categorização e análise dos dados da pesquisa, e apresento a disciplina

ministrada como intervenção, LEM 2, bem como seu planejamento, além de caracterizar os alunos participantes do estudo. Por fim, relato como se deu a organização do espaço físico, o uso de equipamentos e as dificuldades encontradas em relação a esses dois tópicos, além de analisar o processo de filmagens das aulas.

A segunda parte da tese, intitulada “Resultados e discussão”, é composta de três capítulos e das considerações finais. No capítulo 4, analisei as práticas socioeducativas realizadas, no que tange: às estratégias de ensino adotadas; a forma de avaliação da aprendizagem dos estudantes; as atividades extraclasse propostas; os conflitos surgidos em sala de aula; e a avaliação da disciplina pelos estudantes. Averigui ainda de que forma foi possível ou não realizar diferenciação pedagógica na disciplina e baseá-la em construção coletiva. No capítulo 5 examinei como o conhecimento foi trabalhado na intervenção. A partir do referencial teórico adotado, busquei: desvelar efeitos de verdade; discutir o relativismo acerca dos conteúdos da disciplina; contextualizar social e historicamente o conhecimento; discutir sua não neutralidade; e dialogar com saberes e conhecimentos cotidianos dos alunos.

O capítulo 6 é dedicado aos sujeitos e atores presentes na intervenção. Nele, examinei como a disciplina favoreceu processos de fortalecimento identitário, empoderamento, emancipação e autonomia nos estudantes. Por fim, nas considerações finais, sintetizei as principais conclusões do estudo, os desafios e dificuldades encontradas e aponto alguns assuntos que ainda precisam de mais pesquisas sobre o tema.

A tese que guia este estudo defende a importância de se considerar as diferenças culturais e o diálogo entre as culturas em cursos de graduação em geral e de Música em específico. A questão da diversidade, segundo Almeida (2010), ainda não faz parte da formação dos licenciados em Música e, desta forma, os professores desta área não estão sendo formados para trabalhar com a diversidade presente na sociedade. A autora também aponta que a lógica monocultural permeia os cursos de Música universitários em geral. Dessa forma, entendo que o ensino superior de música precisa ser transformado, e não conservado (PENNA, 1995).

Marques (2011), focando sua atenção em como professores universitários de Música lidam com a ideia de diversidade cultural, tentando desvelar que concepções de cultura e conhecimento em Música se depreendem de seus discursos, encontra

ecos de uma cultura conservadora guiando a docência universitária de Música. O autor afirma que:

Parte significativa dos enunciados evocados pelos sujeitos [docentes de graduação em Música] decorre de uma concepção cultural conservadora e de cariz modernista, a qual, legitimada pela via dos dispositivos institucionais dominantes, ainda assume proeminência por entre os discursos acadêmicos em Música (*id.*, p. 47).

Canen (2004) defende a possibilidade de se pesquisar os diversos aspectos do ensino superior – tais como financiamento, gestão, formação de professores, autonomia universitária, metodologias de ensino etc. – a partir do multiculturalismo, e especialmente sob um viés intercultural:

Os referenciais multiculturais, centrados em eixos referentes a processos de construção identitária, hibridização cultural, práticas discursivas desafiadoras de congelamentos identitários e de construções de preconceitos e diferenças, podem contribuir com uma análise multifacetada das complexas questões no ensino superior (*id.*, p. 121).

Por fim, justifico esta pesquisa, ainda, por meio das palavras de Tardif (2002), que advoga em favor da necessidade dos pesquisadores da área de Educação voltarem sua atenção ao ensino universitário, questionando seus pressupostos básicos e, dessa forma, adequando-os à realidade atual:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para pesquisa. Esse erro faz com que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas [...] (*id.*, p. 276).

Essa “ilusão” de que nós, professores universitários, não temos práticas de ensino, como explica o autor, leva a “depoimentos de alunos sobre a incoerência entre a defesa de um ensino ‘diferente’ e certas práticas pedagógicas conservadoras de alguns formadores” (LIMA, 2009, p. 74). Sobre isso, continua a autora:

Nas discussões a respeito dos conteúdos da formação de *professores intermulticulturais*, há um aspecto que reputo fundamental, embora possa parecer óbvio: o da coerência entre o que / como queremos que [nossos alunos] sejam capazes de ensinar e a forma como nós – formadores – agimos com eles. Se fosse óbvio, talvez, não ouvíssemos / lêssemos em relatórios de pesquisas tantos depoimentos de alunos, do tipo “no discurso é uma coisa e na prática é outra”, ao referirem-se a alguns de seus formadores (*id.*, *ibid.* – grifos da autora).

Por ser uma pesquisa da própria prática, como explicarei no capítulo 3 desta tese, tento superar este problema apontado pela autora e alinhar meu discurso e minha prática pedagógica. Como se verá ao longo do estudo, não se trata de tarefa simples.

PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO 1 – PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo, subdividido em cinco itens, delimitarei o problema de pesquisa. Em um primeiro momento, explico o surgimento das universidades, ainda na Idade Média, identificando o método de ensino adotado nestas instituições, denominado “escolástico”, e que é a base para o “ensino frontal” (CANDAUI, 2012c), atual método de ensino utilizado na maioria das áreas no ensino superior, incluindo a área de Música. Identifico que este método pertence ao paradigma tradicional de ensino, e explico suas características. De forma resumida, este paradigma enfatiza a figura do professor em detrimento da do aluno e, desta forma, favorece a aula expositiva em forma de palestra, em que o professor fala e os alunos ficam em silêncio, “absorvendo” o conteúdo trabalhado por meio dessa fala.

Em seguida, trago autores que apontam os problemas acarretados por este paradigma de ensino, entre os quais destaco seu caráter homogeneizador, monocultural, acrítico e transmissor/reprodutor de conteúdo. Procuro demonstrar também que o ensino tradicional acarreta o silenciamento dos alunos por meio da desconsideração de sua cultura, não contribuindo para o fortalecimento de sua identidade.

Também neste capítulo caracterizo as especificidades do método conservatorial de ensino para a área de Música. Baseado nos pressupostos metodológicos de ensino dos conservatórios europeus dos séculos XVIII e XIX, este resiste às atualizações pedagógicas e é perpetuado a partir do tipo de formação que os professores universitários de Música recebem. Também se enquadrando nos pressupostos do paradigma tradicional de ensino, esse método, aliado ao ensino frontal, possui pontos que julgo serem prejudiciais ao ensino superior de Música no atual contexto sócio-histórico.

1.1 O método escolástico de ensino

As primeiras universidades surgem em meados do século XII em Paris, Bolonha e Salerno, cada uma se destacando em uma área: Paris em Artes e Teologia; Bolonha em Direito e Salerno em Medicina. Depois, se alastram por toda a Europa. Janotti (1992) entende que, nesse período, havia condições sociais e culturais que permitiram sua criação. Entre as sociais, destaca o renascimento

urbano na Europa a partir do século XII – uma Europa urbana surge onde antes havia uma Europa agrária, feudal – e, com isso, tudo se modifica: economia, questões sociais propriamente ditas, políticas, religiosas, culturais etc.

Também ocorrem mudanças pedagógicas, porque o ensino até então ficava a cargo de escolas monásticas, agrárias, e passa a ser realizado preferencialmente em escolas episcopais, que eram urbanas. A Universidade surge, principalmente, como consequência do desenvolvimento destas escolas episcopais, caracterizando-se, então, como uma instituição essencialmente urbana. Entre as condições culturais que permitiram sua criação, Janotti (1992, p. 17) destaca que "a universidade surge para guardar vivos os permanentes resultados do renascimento cultural do século XII". A universidade, então, é criada a partir de dois "renascimentos": o urbano e o cultural.

Para o autor, o termo que melhor corresponde às universidades medievais não é *universitas*, mas sim *studium generale*. *Universitas* significava apenas um conjunto de pessoas e, num sentido mais técnico, uma corporação legal ou pessoa jurídica. No fim do século XII e começo do XIII, o termo é utilizado para designar as corporações tanto de professores quanto de estudantes, ligadas a qualquer atividade. Era uma espécie de corporação para regulamentação de um ofício, protegendo os direitos de seus integrantes, ou ainda uma corporação escolar de alunos e professores ligados a qualquer atividade ou área.

Studium generale, a princípio, era o local onde os estudantes de toda parte eram recebidos. A partir do século XIII ele se consolida, significando, ao mesmo tempo: uma escola que atraía estudantes de toda parte, e não apenas de uma região particular; um local de educação superior, ou seja, pelo menos uma das faculdades superiores (teologia, direito e medicina) era ali ensinada; e os assuntos eram ensinados por um número considerável de professores. No século XV os termos *universitas* e *studium generale* passam a designar a mesma coisa.

O método de ensino utilizado e aprimorado nas universidades medievais foi criado nas escolas anteriores ao século XII, tanto as monásticas como as episcopais. Esse método fica mais complexo nas universidades, e recebe o nome de método escolástico, que pode ser assim definido:

Etimologicamente, Escolástica provém de *schola*, de que deriva *scholasticus*, isto é, pertencente à escola, ou mestre. *Scholasticus*

significava, também, homem culto, versado no *trivium* e no *quadrivium*⁶. Era, pois, um título honorífico. Na Renascença, esse termo revestiu-se de sentido pejorativo, sendo sinônimo de sofista [...] Pedagogicamente, entende-se por Escolástica a sua técnica de ensino ou de expor os temas filosóficos e teológicos [...] Em sentido real, deparamos dificuldade para definir o conteúdo doutrinal da Escolástica. Pode, no entanto, dizer-se que é o estudo filosófico e teológico, numa grande síntese do patrimônio comum do pensamento humano, orientado pelo conhecimento, quer provenha da experiência sensível (ciência), quer se origine da reflexão (filosofia), quer se valha da Revelação divina (teologia) (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 44).

Cambi (1999) também afirma que o método escolástico foi dominante nas universidades europeias do período medieval e, segundo ele, buscava conciliar a fé cristã com o pensamento racional, particularmente o da filosofia grega clássica. Ullmann e Bohnen (1994) distinguem ainda três períodos da escolástica: Baixa Escolástica, do século XI ao século XII; Alta Escolástica, alcançando o auge no século XIII, e Escolástica tardia ou decadente, durante os séculos XIV e XV.

As aulas pautadas neste método compunham-se de dois momentos principais. O primeiro era a *Lectio*. Os autores explicam que, nele, o professor lia um texto clássico e depois fazia comentários sobre ele aos estudantes. Nesses comentários eram feitas ainda análises das palavras, conexão entre frases, comparações com outros autores e destaque das ideias mais importantes. É necessário destacar que, antes da *lectio* começar, ocorria a *lectionem reddere*, quando o professor “tomava a lição” da *lectio* do dia anterior. Nesse momento, os autores falam no uso de “exagerados memorismos” (*id.*, p. 42).

Enquanto ocorria a *lectio*, os alunos faziam anotações nos cadernos, chamadas de *reportationes*. Os autores ressaltam que “para fixar a aprendizagem, recorria-se à memória, muitas vezes sob a forma de receitas mnemotécnicas” (*id.*, p. 40). Além das *reportationes*, havia também o *loci communes*, outro caderno no qual os estudantes anotavam, por ordem de assuntos: palavras, pensamentos, frases significativas e excertos de leitura. Sobre este, dizem os autores: “se, de início, os autores clássicos eram imitados, com o correr do tempo, os alunos, mais amadurecidos intelectualmente, tomavam-nos como guias” (*id.*, p. 41).

Além desses dois registros, os estudantes faziam ainda os *glosae*, que eram cópias de um texto no centro de um pergaminho ou papel com grandes espaços entre as linhas e amplas margens. Entre as linhas o professor colocava o sentido

⁶ O *trivium* abordava as áreas de Gramática, Retórica e Dialética, e o *quadrivium* trabalhava a Aritmética, Geometria, Astronomia e Música.

das palavras mais difíceis e nas margens algumas citações extensas de autores antigos que tinham alguma relação com o texto copiado. Após a *lectio* ocorriam as *quaestiones*, que eram perguntas feitas pelo professor ou pelos alunos a partir do texto comentado pelo professor. Quando o professor fazia perguntas, era para explicar eventuais pontos obscuros ou mais difíceis do texto. Nessas, “grande importância era dada à definição dos conceitos” (*id.*, p. 46).

Um segundo momento importante no método escolástico utilizado nas universidades medievais eram as *disputationes*. Essas eram realizadas semanalmente ou em momentos especiais do ano, como Páscoa e Natal. Ocorriam da seguinte forma:

O professor escolhia um tema (tese) e designava um ou dois alunos, denominados defendentes ou respondentes, para apresentarem ao público o assunto a ser debatido. Atentos, os ouvintes – professor, bacharéis e alunos da respectiva faculdade – acompanhavam a exposição. Concluída esta, os *opponentes* ou *obiicientes* iam ao ataque, procurando derrubar a argumentação apresentada. Tanto a defesa do tema enfocado como as arguições eram feitas em latim e em forma de silogismo. Muitas vezes, máxime no fim da Idade Média, essas *disputationes* descambavam em virtuosismo estéril [...] a exposição do assunto e a defesa dos respondentes assinalava o primeiro passo da *disputatio*. Visto as objeções terem sido feitas, sem ordem preestabelecida, tinha-se a impressão de fragmentos ou destroços de um campo de batalha. Era, pois, necessária uma elaboração ordenada do que fora discutido. Esse segundo momento tinha o nome de decisão magistral ou *determinatio magistris*. No fim da discussão ou no dia seguinte, em aula, o professor retomava o assunto, dispunha-o logicamente, apresentava os argumentos a favor e contra a doutrina exposta e dava a sua solução pessoal. Essa *determinatio magistris* era, depois, escrita pelo mestre ou por um aluno, resultando daí inúmeras obras até nós chegadas, sob o nome de *Quaestiones disputatae*. Didaticamente, obedecia-se ao seguinte esquema, na *disputatio*: exposição, argumentos a favor dela, argumentos contrários a ela e, finalmente, a solução do mestre pela *determinatio (solutio)* (ULLMANN; BOHNEN, 1994, p. 47-48).

Manacorda (1992, p. 153-154) traz o relato de Odofredo, professor de direito em Bolonha em meados de 1228, apresentando aos estudantes seu programa de ensino. Este relato serve de exemplo do método escolástico:

Quanto ao método de ensino, seguirei o método observado pelos doutores antigos e modernos e particularmente pelo meu mestre; o método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de direito (extraídos do próprio texto), chamado comumente *Brocardica*, como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrentes da norma, com suas respectivas

soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância ou dificuldade, uma *repetitio*, essa repetição será feita à noite. As *disputationes* realizar-se-ão pelo menos duas vezes por ano: uma antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo.

A Universidade de Paris adota o método escolástico de ensino, que passa a ser também denominado de *Modus Parisiensis*. Nesta instituição estudaram muitos jesuítas, que adotaram a mesma metodologia, consignada no *Ratio Studiorum* (ULLMANN; BOHNEN, 1994). Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2002) identificam no modelo jesuítico de ensino a gênese do paradigma tradicional presente no ensino superior atualmente. Sobre isso, dizem as autoras:

A ação docente é a de transmitir esse conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido [...] Como resultado, o aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo ensino-aprendizagem [...] O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos [...] (*id.*, p. 147).

Ressalta-se, ainda, a dificuldade da época em copiar os textos, ação realizada à mão. Esse fato favoreceu a utilização de aulas orais, expositivas, em que o professor, que tinha acesso ao texto, lia, explicava e o comentava, enquanto que aos alunos cabia memorizar seu conteúdo por meio de registros escritos (ULLMANN; BOHNEN, 1994; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A importância de abordar o método escolástico neste estudo está no fato de ele ser a origem do método de ensino amplamente utilizado no ensino superior atualmente. Denominando este método de “frontal”, Candau (2012c, p. 61) descreve as aulas pautadas nele. É curioso notar, porém, que ela narra aulas do ensino fundamental e médio, mas sua descrição se aplica com exatidão a muitas aulas universitárias que pude notar em meu dia-a-dia na universidade:

O ensino frontal tem sido a perspectiva dominante nas nossas escolas. Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos pela organização espacial das salas de aula. O chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professore/as, que, em alguns instantes entrará para “dar” a sua aula.

Certamente esta descrição é caricatural. Nos primeiros anos do ensino fundamental já está sendo superada. No entanto, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio ainda impera na grande maioria das escolas. Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior frequência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em *PowerPoint* e utilização de outras mídias que “modernizam” mas não rompem com o chamado ensino frontal.

Como se verá na próxima seção, o método frontal apresenta características que não considero pertinentes para o ensino superior e, mais especificamente, para o ensino superior de Música, atualmente. Não se trata de negá-lo ou apenas criticá-lo, mas de apontar possíveis inadequações frente ao atual momento sócio-histórico em que o ensino superior de Música se encontra, onde há facilidade de acesso à informação e divulgação de conhecimento. Como afirma Roldão (2005; 2007), o entendimento do ato de ensinar como a transmissão de um saber, característica do método escolástico, foi um desenvolvimento pedagógico pertinente face à realidade em que estava inserido quando criado, onde o saber disponível era escasso e pouco acessível, além de haver poucas pessoas que o dominassem.

1.2 O paradigma tradicional de ensino

O método escolástico e o ensino frontal se enquadram no que Mizukami (1986) denomina “abordagem tradicional”. Já Libâneo (1990) utiliza o termo “tendência liberal tradicional”, enquanto Saviani (1985) usa a terminologia “concepção humanista tradicional”. Trata-se de um movimento que engloba diferentes metodologias de ensino, de diversas épocas, com características em comum. Nas palavras de Mizukami (1986, p. 7):

Considera-se aqui uma abordagem do processo ensino-aprendizagem que não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Este tipo de abordagem inclui tendências e manifestações diversas.

Da mesma forma, Saviani (1985, p. 19) afirma que considera por tendência “determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo ‘correntes’”. Libâneo (1990, p. 20-21) complementa que “é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente

exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação”.

De fato, “o termo ‘ensino tradicional’ é ambíguo e engloba vários sentidos. Uma característica comum é a prioridade atribuída à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstratos” (MIZUKAMI, 1986, p. 17). Ruiz (2003) utiliza a nomenclatura “modelo diretivo de ensino”. Já Paulo Freire (1978), por exemplo, cunha o termo concepção “bancária” de Educação. Lago (2007) se refere ao ensino “convencional”.

Neste estudo, adotarei o termo “paradigma tradicional de ensino”. O termo paradigma é amplamente utilizado nas pesquisas científicas, incluindo aí as realizadas nas ciências humanas em geral e na área de Educação em particular. Kuhn (1998, p. 218) utiliza o termo, segundo ele próprio, de duas formas diferentes. A primeira, que o autor chama de “sociológica”, se refere a “toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc. partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”. A segunda, que Kuhn considera “filosoficamente mais profunda”, seria “um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal”. Por fim, este autor afirma que o termo “paradigma” é “aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (*id.*, p. 219). Na pesquisa em Educação, Lima (2003), a partir das ideias de Kuhn (1998), define:

[...] entendemos “paradigma” como uma ou mais linhas diretrizes que orientam o investigador no processo de desvelamento do objeto de estudo, o que requererá dele compromisso dialógico com aquele, de tal forma que a recorrência entre ambos seja legitimada e garantida (LIMA, 2003, p. 22).

Desta forma, entendo que o termo “paradigma” traduz com mais exatidão o ensino tradicional, do que os termos “abordagem” (MIZUKAMI, 1986), “tendência” (LIBÂNEO, 1990) ou “concepção” (SAVIANI, 1985). Um paradigma, portanto, inclui diferentes métodos de ensino, todos com alguns pontos em comum. Dentro do paradigma tradicional de ensino, o método escolástico seria um deles, e o ensino frontal outro.

Isso posto, o paradigma tradicional de ensino pode ser definido da seguinte forma:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 1986, p. 11)⁷.

Libâneo (1990, p. 22) complementa esta descrição, afirmando que, neste paradigma:

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Resumidamente, a partir dos excertos anteriores, percebe-se que o ensino calcado neste paradigma se centra “no educador, no intelecto, no conhecimento” (SAVIANI, 1985, p. 25). Este autor identifica ainda duas vertentes dentro do paradigma tradicional de ensino: a “religiosa”, cujas raízes estariam na Idade Média e cuja manifestação mais característica, talvez, seja o tomismo e o próprio método escolástico; e a “leiga”, que seria centrada na ideia de “natureza humana” e “elaborada por pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia” (*id.*, *ibd.*). Herbart seria o modelo mais característico dessa vertente.

Em relação à função da educação, no paradigma tradicional de ensino esta é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos. O olhar da instituição de ensino é voltado para o passado, como modelo a ser imitado e como lição para o futuro (MIZUKAMI, 1986). A educação não possui a função de desenvolver uma visão crítica nos alunos, pois “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade” (LIBÂNEO, 1990, p. 23)⁸. Saviani (1985, p. 240) afirma que a concepção tradicional está marcada pela visão essencialista de homem e, no mesmo sentido que Libâneo, afirma: “o homem é encarado [nesta concepção] como constituído por

⁷ Mantivemos o termo “abordagem” nesse excerto, pois é a maneira como a autora designa o paradigma tradicional.

⁸ Nessa citação, em minha opinião, o autor utiliza o termo “cultura” para designar a “cultura erudita”.

uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais”.

Mizukami (1986, p. 8) afirma ainda que a função do ensino calcado neste paradigma é “conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros”. Desta forma, os conteúdos válidos para o ensino são aqueles conhecimentos e valores sociais acumulados pelas diversas gerações e são repassados aos alunos como verdades absolutas. Além disso, estes conteúdos não levam em consideração a experiência do aluno e nem as realidades sociais, “valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica” (LIBÂNEO, 1990, p. 24).

Assim, uma das principais características deste ensino é o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo aluno por meio de transmissão. Ao “adquirir” os conteúdos e as informações, os modelos (sociais, intelectuais etc.) são imitados (MIZUKAMI, 1986). Nas palavras da autora:

O ensino é centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor [...] O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar (*id.*, p.8; 15).

A autora complementa dizendo que, neste ensino, “privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos [...] o aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (*id.*, p. 8). Predomina a autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos. Continua Mizukami (1986, p. 8): “o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo”.

Percebe-se que há uma relação social vertical, do professor – como autoridade intelectual e moral – para o aluno. Para a autora, essa é outra característica importante do paradigma tradicional de ensino: “justamente no tipo de intervenção é que reside a problemática do ensino tradicional. Muitas vezes esse tipo de

intervenção visa apenas à atuação de um dos polos da relação, o professor. É nesse particular que são feitas muitas das críticas a esse modelo de ensino” (*id.*, p. 13).

Essa relação se mantém, muitas vezes, por meio de coação, como explica Libâneo (1990, p. 24):

A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos [...] A aprendizagem é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores (p. 24).

O sistema de avaliação é utilizado como mecanismo para essa coação. Esse sistema se caracteriza pela repetição automática dos dados ensinados ou a exploração racional dos mesmos (MIZUKAMI, 1986). Assim, a avaliação passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é perpetuado. Ao analisar avaliação de alunos de uma universidade medieval, Manacorda (1992, p. 155) ratifica essa ideia:

[...] podemos imaginar um exame universitário daquela época [Idade Média], tão semelhante ao de nossos dias: um interrogatório, em que se pede uma definição e se responde de acordo com o verbo do mestre. E, como hoje, também naquela época os estudantes às vezes recorriam aos mais extraordinários truques [...].

Transcrevo a seguir um longo excerto de Mizukami (1986, p. 15) que, em minha opinião, serve como um resumo das características e funcionamento do paradigma tradicional de ensino que pauta a maioria do ensino superior de Música atualmente. É interessante notar que o trecho poderia ser utilizado para descrever com grande exatidão o modelo escolástico de ensino ou o ensino frontal:

Caracterizado o ensino pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição”. São reprimidos frequentemente os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino. A

utilização frequente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor [...] o trabalho intelectual do aluno será iniciado, propriamente, após a exposição do professor, quando então realizará os exercícios propostos. A situação é preparada e, por isso, artificial. Tal tipo de método tem por pressuposto basear a aprendizagem no exercício do aluno. A motivação para a realização do trabalho escolar é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento. Usualmente, o assunto tratado é terminado quando o professor conclui a exposição, prolongando-se, apenas, através de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação *a posteriori* é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato. Surgem dificuldades no que se refere ao atendimento individual, pois o resto da classe fica isolado quando se atende a um dos alunos particularmente. É igualmente difícil para o professor saber se o aluno está necessitando de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Dessa forma, há a tendência a se tratar a todos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos.

Exposto o paradigma tradicional de ensino, na próxima seção analisarei de que forma ele está presente na universidade atualmente, bem como suas consequências para o ensino realizado nesta instituição.

1.3 O paradigma tradicional de ensino na universidade atualmente

Em minha revisão bibliográfica para esta pesquisa, encontrei muitos autores afirmando que o paradigma tradicional de ensino está presente na universidade atualmente em diversas áreas do conhecimento, e não apenas na área de Música, servindo como base para a maioria da docência realizada nestas instituições⁹. A importância de ter encontrado esses autores reside no fato de que é muito complexo realizar pesquisas que possam trazer dados empíricos sobre a presença ou não do paradigma tradicional na docência em nível superior. O problema em se realizar esse tipo de estudo advém da dificuldade de entrar em aulas universitárias de colegas de profissão com o objetivo de atestar o uso de um paradigma que, nesse estudo, é visto como um problema de pesquisa. Trata-se de uma dificuldade relacionada à ética e à própria configuração do ensino nas universidades.

Assim, Romano [et al] (2011), por exemplo, reconhecem que o professor universitário na área de Enfermagem, muitas vezes, também atua como mero

⁹ É importante ressaltar que me referiro aqui à universidade, e em especial à universidade pública, e não ao Ensino Superior como um todo.

transmissor de conteúdos. Os autores criticam este paradigma afirmando que não permite fomentar nos alunos a capacidade de refletir e realizar análises críticas. Já Souza-Silva e Davel (2005), da área de Administração, também criticam o ensino que privilegia a reprodução e transmissão de conhecimentos:

Em outras palavras, para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada (*id.*, p. 120).

Cunha, Brito e Cicillini (2004) e Chamlian (2003) identificam como um dos fatores que favorecem o paradigma tradicional de ensino o fato de que tanto o trabalho acadêmico do professor universitário quanto a própria organização institucional da universidade possuem forte identificação com a pesquisa, ficando o ensino relegado a um plano inferior. Assim sendo, esse ensino se torna transmissivo de um saber que é gerado e validado pela pesquisa.

Concordamos com Bireaud, quando afirma que a existência e a natureza da formação pedagógica dos professores de ensino superior são elementos desse confronto. Além disso, segundo a mesma autora (1995), o modelo pedagógico tradicional da universidade, traduzido pela “aula magistral” e pelas formas de controle e avaliação, ainda não teve sua lógica rompida, a despeito da incorporação de inovações de natureza tecnológica, representadas pela utilização dos meios e recursos audiovisuais e da informática. Essa lógica é a da transmissão de um saber que, para Lyotard (1986, p.58-9), ‘encontra a sua legitimidade em si próprio’, porque é fruto da pesquisa (CHAMLIAN, 2003, p. 43).

Outros autores concordam com a maior identificação do trabalho e da figura do professor universitário com a pesquisa, como Backes [et al] (2010) e Lemos (2011). Este último ressalta ainda que o fato de ser um bom pesquisador não garante ao profissional ser um bom docente. Dessa forma, como apontado em Galizia (2007), uma vez que esse profissional não possui uma preparação adequada para a docência, não consegue desenvolver um ensino que vá além da transmissão e reprodução de conteúdos:

[...] o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um técnico e especialista num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais,

para realizar as tarefas mais complexas da sociedade [...] Entretanto, na prática, o que se observa é a existência, muitas vezes, de excelentes pesquisadores que são professores medíocres, quer pela utilização de uma linguagem complexa e pouco acessível, quer pela dificuldade de relacionamento com os alunos, ou pelas aulas muito centradas no conteúdo, sem preocupação com a forma de comunicação (LEMOS, 2011, p. 108-110).

Conforme também discutido no mestrado de Galizia (2007), a base para a dicotomia entre o professor universitário “docente” e o “pesquisador” parece estar na formação dos professores universitários. Segundo o artigo 66 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 2013b), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Já o artigo 207, caput, da Constituição Federal (BRASIL, 2013a) determina que o trabalho acadêmico de professores no âmbito da universidade pública se constitui da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entendendo que os programas de pós-graduação possuem a função principal de formar pesquisadores, e não docentes, muitos autores (ANASTASIOU, 2002; CALDEIRA e SANTIAGO, 2004; ISAIA e BOLZAN, 2004; MASETTO, 2003; PINTO e BARBOSA, 2004; CHAUI, 2001) reconhecem que os professores universitários são formados prioritariamente para uma parte de suas funções na universidade: a pesquisa. Diante disso, Beraldo (2009, p. 86) faz a seguinte observação:

Antes de pensar na formação dos nossos alunos, precisamos refletir sobre nossa própria formação [dos professores universitários], no sentido que damos ao nosso trabalho e às nossas pesquisas. É imperativo pensar no valor político-social das nossas aulas, dos conhecimentos que produzimos e na forma como nós os socializamos.

No mesmo sentido, Rosa (2003, p. 166-167) afirma:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, priorizam a pesquisa em detrimento do ensino, reafirmando a mesma concepção embutida na organização dos cursos anteriormente citados [pós-graduação *lacto sensu*]. Sendo assim, as Licenciaturas e a Pós-Graduação precisam ser compreendidas no quadro da desvalorização do magistério como profissão e da epistemologia da educação como campo de conhecimento. As políticas públicas omitiram determinações quanto à exigência de preparo do professor universitário no que diz respeito ao processo de ensinar, ficando a cargo da instituição educacional as iniciativas para capacitar pedagogicamente o docente do ensino superior.

Na tentativa de superar o paradigma tradicional de ensino na universidade, Melo de Amorim e Castanho (2008) defendem uma “Educação estética”, referida “à atitude do sujeito perante o mundo, o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de Harmonia com o mundo – relação que está se ampliando para outros campos que não somente o da arte-Educação” (*id.*, p. 1179-1180). Entendem que “a formação não é algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros” (*id.*, p. 1178), Lago (2007) também defende uma mudança de paradigma para o ensino superior, pois o ensino tradicional não prepararia o aluno para ser capaz de realizar uma formação continuada:

Uma mudança de ênfase central para a docência significa passar da transmissão de conteúdos e conhecimentos de tipo acadêmico para a construção pelos alunos e alunas de novas competências e habilidades que lhes permitam aprender e continuar aprendendo de forma continuada (*id.*, p. 343 – tradução nossa)¹⁰.

Trabalhando a partir de uma perspectiva crítica, Silva (1998) também critica o paradigma tradicional de docência no ensino superior, uma vez que este não permitiria a visão crítica necessária, por parte dos alunos, para perceber injustiças na ordem social vigente. A autora considera nesse pensamento, inclusive, a hierarquia entre professor e alunos na universidade:

Quando, por exemplo, o professor volta-se para o quadro e começa a “dar a matéria”, ou no momento em que define o horário de provas, está evocando um contrato implícito, que assim o é porque não pressupõe negociação entre professor e alunos. O contrato implícito do ensino tradicional vigente ocorre com perfeita naturalidade, e é justamente esta naturalidade que inibe as possibilidades de modificação: se é “natural” que assim seja, não pode ser de outro jeito. Dentro deste contexto, espera-se ver os alunos sentados em fileiras e o professor em pé, defronte do quadro, falando e escrevendo. A “fachada” do ensino tradicional vigente assenta-se, assim, sobre uma concepção epistemológica: pensa-se que o professor transmite o conhecimento “mostrando” e que o aluno aprende “vendo” (*id.*, p. 53).

Da mesma forma, López (2008) entende que o paradigma tradicional de ensino não permite fomentar nos alunos a visão crítica necessária para perceber injustiças na atual ordem social. A autora considera que, para se estudar Educação,

¹⁰ No original: “Un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente”.

é necessário se estudar a sociedade em que ela está inserida e, para ela, as características da sociedade nos últimos 25 anos são: crescimento econômico, conhecimento e dominação social por meio do neoliberalismo. Esta última característica da sociedade vem fazendo com que o ensino superior atue a serviço do mercado e, dessa forma, é usado para manter a ordem social vigente.

A universidade adquire cada vez mais importância estratégica no âmbito da modernização [...] os discursos de organismos internacionais como o Banco Mundial se impõem, reconhecem a importância do ensino superior, associado a melhores competências e habilidades, maior produtividade e melhoria da qualidade de vida; dando uma tonalidade instrumentalista à sua função [...] Um aspecto da relação Educação-mercado é o discurso da "Educação continuada, para toda a vida" que impulsiona uma revisão constante da missão da universidade, especialmente na função de extensão, a fim de competir com as ofertas educativas que são feitas a partir de plataformas tecnológicas e, assim, responder às "necessidades de formação e atualização" exigidas pelos avanços tecnológicos (*id.*, p. 30 – tradução nossa)¹¹.

Já Alencar e Fleith (2004) apontam que o paradigma tradicional de ensino na universidade não encoraja a manifestação de criatividade por parte dos alunos. Esse fato é curioso, pois, como apontado anteriormente, tanto o trabalho dos professores como a própria organização universitária se balizam pela lógica da pesquisa. Autores como Hempel (1981) demonstram que pesquisadores se utilizam muito da imaginação na tentativa de formular hipóteses que expliquem determinados fenômenos. Por meio de exemplos das áreas de saúde e exatas, o autor afirma: “no seu esforço para achar uma solução do seu problema, o cientista pode soltar as rédeas de sua imaginação e o rumo do seu pensamento criador pode ser influenciado até por noções cientificamente discutíveis” (HEMPEL, 1981, p. 28-29).

Portanto, a imaginação ou a criatividade seriam componentes necessários a professores universitários em seu trabalho e a alunos em sua aprendizagem. Porém, o modelo de ensino amparado no paradigma tradicional praticado pelos primeiros impede sua manifestação por ambos. Alencar e Fleith (2004, p. 108), então,

¹¹ No original: “La universidad adquire cada vez mayor importancia estratégica en el ámbito de la modernización [...] los discursos de los organismos internacionales como el Banco Mundial se impone, reconocen la importancia de la educación superior, asociada a mejores competencias y habilidades, mayor productividad y a mejorar la calidad de vida; dándole un matiz instrumentalista a su función [...] Un aspecto de la relación educación-mercado es el discurso de la “educación continuada, para toda la vida”, que impulsa a una constante revisión del quehacer de la universidad, especialmente en la función de extensión, a fin de competir con las ofertas educativas que se hacen desde las plataformas tecnológicas y por tanto, dar respuesta a las “necesidades de formación y actualización” exigidas por los avances tecnológicos”.

apontam quatro ações que os professores universitários poderiam realizar e que favoreceriam a manifestação de criatividade por parte dos alunos:

1. Incentivo a novas ideias (estimulação das habilidades cognitivas e características afetivas associadas à criatividade dos alunos),
2. Clima para expressão de ideias (postura de respeito e aceitação por parte do professor acerca das ideias apresentadas pelos alunos),
3. Avaliação e metodologia de ensino (práticas de ensino favoráveis ao desenvolvimento da expressão criativa)
4. Interesse pela aprendizagem do aluno (estratégias e recursos de ensino que motivam o aluno a aprender de forma criativa).

Silva (1998) também reconhece que o ensino tradicional na universidade é pautado pelo saber teórico e visa somente à transmissão de conhecimentos. A autora conclui que, se a docência ocorre desse modo, a avaliação pautada pelo paradigma tradicional tem como objetivo apenas aferir se os alunos são capazes de reproduzir o conhecimento “ensinado”. Nesse processo, além da capacidade de memória, não há a medição de nenhum outro aspecto da aprendizagem e, nesse sentido, os critérios de avaliação também se tornam desnecessários.

No ensino tradicional vigente espera-se, sobretudo, que o professor mostre “domínio da matéria”. A Instituição estabelece uma nota mínima de aprovação e exige, embora não tenha como controlar, um mínimo obrigatório de 70% de frequência. Característica prototípica do professor do ensino tradicional vigente é que o mesmo “só acredita em provas escritas”. No ensino tradicional vigente supõe-se que essas provas sejam uma medida do conhecimento adquirido e não se admite a possibilidade de aprovar o aluno por outro critério que não seja o “saber”. Porém, no dia-a-dia, o que mais se faz é aprovar ou reprovar o aluno por critérios outros, nem sempre clara ou facilmente definíveis, que não o “saber” (SILVA, 1998, p. 53).

É interessante ressaltar, ainda, que esta autora narra a resistência dos próprios professores universitários em aceitar metodologias de ensino diferentes da tradicional. Segundo Silva (1998, p. 55-56).

Nesse episódio da síntese do ensino tradicional vigente, realizada pelos alunos e posteriormente afixada nas portas, revelou-se a reserva que os professores têm quanto a um trabalho que ultrapasse as paredes da sala de aula. Tendem a classificar como provocação qualquer proposta que possa colocar em dúvida o modelo do ensino tradicional vigente [...] Cabe ressaltar que este discurso encontra eco, pois os alunos com problemas veem na “metodologia populista” do colega (que segundo ele consiste de “inúmeras metodologias”), a única forma de conseguir ser aprovado.

Ademais, a autora destaca o quanto a atitude de preservar o ensino tradicional por parte dos professores pode desestimular a proposição de uma metodologia de ensino diferenciada na universidade. Silva (1998) aponta, então, o fato de que a implantação de uma nova metodologia de ensino não deve ser feita de forma isolada por um docente, mas sim por todo o grupo de professores:

Ao se refletir sobre as dificuldades de implantação de uma proposta pedagógica na qual se acredita, somos obrigados a revelar, mesmo que possa parecer um ato de catarse, que o aspecto mais aniquilador dentro da atividade profissional é o confronto com professores que parecem estar dispostos, a todo custo, a prejudicar propostas que não comunguem os mesmos ideais deles. O reconhecimento da inegável importância do fazer lobby, ameaça ser superado por um certo instinto de auto-preservação, no qual a reação mais imediata seria o abandonar tudo. É simplista demais supor que um professor possa procurar implantar uma metodologia alternativa se ele se encontra sozinho, sem o apoio de um grupo (*id.*, p. 57).

Preocupadas em responder à pergunta “como elaborar uma proposta de ação pedagógica, cuja metodologia e avaliação estejam voltadas para a sala de aula, com ênfase na aprendizagem do aluno?”, Leitão, Passerino e Wachowicz (2003, p. 164) identificam a organização do currículo em disciplinas, que não dialogam entre si, como um favorecedor do paradigma tradicional de ensino. As autoras propõem sua superação por meio de uma reestruturação curricular na universidade onde atuam. Em suas palavras:

Os pressupostos fundamentais da concepção de Educação, a visão do todo e a produção do conhecimento [na proposta da PUCPR] permitem ir além da simples aquisição de informações, da fragmentação do conhecimento, de um processo centrado no conteúdo e no ensino do professor, que caracterizaram o desenvolvimento do currículo em disciplinas (*id.*, p. 163-164).

Muitos autores apontados anteriormente indicam a necessidade de os professores se preocuparem com a capacidade crítica dos alunos, como Romano [et al] (2011), Souza-Silva e Davel (2005) e Silva (1998). Melo de Amorim e Castanho (2008), ao afirmarem que o ensino tradicional é fruto da racionalidade ocidental, visando, além da transmissão e reprodução de conhecimento, apenas o saber teórico, defendem que os professores fomentem a capacidade crítica de seus alunos da seguinte forma:

No ensino, de forma geral – tanto em escolas quanto em universidades –, há o privilégio da racionalidade ocidental, que torna alunos e professores pessoas eminentemente voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado [...] eis o fundamental: tornar o conhecimento algo próprio e não meramente ingerido. Com isso, pretende-se que a Educação não se fixe no conhecimento transmissivo (se é que se pode assim chamá-lo), repassando informações, encadernando-as e cristalizando-as no entendimento dos alunos. O aluno precisa inventar o conhecimento, produzir suas crenças, fabricar suas convicções (*id.*, p. 1180-1181).

Outros autores vão além e afirmam que a função principal da universidade seria a de gerar capacidade crítica em seus alunos. Para Souza-Silva e Davel (2005):

Grande parte das organizações de ensino superior não alcança seu objetivo educacional mais nobre que é a formação de um cidadão competentemente crítico e reflexivo, pois o aluno é frequentemente considerado como um cliente que não deve ser contrariado, por ser uma fonte de lucro. Quando essa concepção é generalizada e busca-se satisfazer o aluno a qualquer custo, as avaliações do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, podem se configurar apenas como um jogo de faz de conta. Consequentemente, muitos estudantes são aprovados nas disciplinas sem qualquer proficiência nas mesmas. É o pacto do "finge-se que se ensina e finge-se que se aprende". Nesse esquema, o professor é coisificado, visto como um mero recurso, uma espécie de expositor de aulas padronizadas, cujas características seguem a lógica das linhas de produção. O mestre - capaz de contribuir para o pensamento crítico do aluno - é menos valorizado nessa racionalidade instrumental. Em suma, o papel do docente torna-se desmoralizado e desrespeitado, sendo que ele passa a se configurar como mais uma engrenagem da mentira educacional (*id.*, p. 119).

Da mesma forma, Ferreira (2011, p. 74 – tradução nossa) entende que o despertar de uma visão crítica no aluno é o papel principal de um educador e de uma instituição de ensino: “o conhecimento deve despertar o pensamento crítico dos alunos. Entende-se que só assim o professor desempenha o papel de educador e a função social do processo educativo, em conjunto com a instituição de ensino”¹². Também Boclin (2004), ao pesquisar a qualidade do desempenho docente com base na informação dos alunos de diversos cursos de Ciências Sociais Aplicadas¹³, concluiu que, dentre as atitudes e procedimentos dos professores que podem

¹² No original: “*el saber debe despertar el sentido crítico de los educandos. Se entiende que solamente de esa forma el profesor desempeña el papel de educador y la función social del proceso educativo juntamente con la institución de enseñanza*”.

¹³ Os cursos pesquisados foram: Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Serviço Social, Turismo e Seqüenciais de Gestão Empresarial, Gestão Imobiliária, Gestão de Marketing Estratégico e de Técnicas de Propaganda e Marketing.

oferecer um resultado qualitativo apreciável, está estimular o desenvolvimento do pensamento crítico pelos alunos.

Narváez (2006), no mesmo sentido, afirma que o professor universitário é um agente de desenvolvimento moral e que em sua sala de aula se constrói identidade, autonomia e responsabilidade. Para tal, a autora defende uma relação aberta e plural entre professores e estudantes e entre estes e o conhecimento. Dessa forma, esta e os outros autores apontados concluem que o ensino tradicional não se baseia nessa “relação aberta e plural” que a autora advoga e, portanto, não seria capaz de gerar autonomia e visão crítica nos alunos universitários.

Finalizando, compreendo, assim como Justo (1978), que, não obstante as novas teorias educacionais, a atualização de conteúdos, a melhora nos materiais didáticos, entre outras inovações, o modelo de ensino nas universidades, de um modo geral, continua o mesmo. Podemos denominar esse modelo de “frontal”, de acordo com Candau (2012c), mas, independentemente da nomenclatura adotada, está amparado no paradigma tradicional de ensino: as aulas são centradas na figura do professor falando, de forma autoritária, e nos alunos sentados, em silêncio, assimilando o conteúdo e obedecendo ao professor. No decorrer deste capítulo, trouxe diversos autores que discutem os problemas que o paradigma tradicional de ensino acarreta para os alunos. Entre eles, muitos autores dão maior atenção para o tipo de aprendizagem dos alunos a partir desse tipo de ensino – uma aprendizagem baseada em memorização e reprodução de conteúdos.

Além disso, destacam-se outros problemas gerados por esse ensino aos alunos universitários, tais como o não favorecimento de uma visão crítica, de autonomia, de pensamento criativo e de capacidade de contextualização do conhecimento assimilado. Ademais, o ensino pautado no paradigma tradicional também não favorece a construção de identidade e autonomia nos alunos, enfatizando-se o saber teórico e avaliações seletivas e sancionadoras. A partir disso, Doll Jr. (1997) escreve:

Chegou a hora de fazer mais além de reformar nossos métodos e práticas. Chegou a hora de questionar as suposições modernistas nas quais estes métodos e práticas se baseiam e de desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe (DOLL JR., 1997, p. 27).

Nas palavras de Silva (1998, p. 55), “a questão não está somente em aprender o conteúdo, mas em contrapor-se ao processo de “auto-silenciamento” (Confrey, 1995) e de “assujeitamento” (Althusser, 1985)”. Cabe ressaltar, mais uma vez, que não se trata de desqualificar o modelo em si, mas de apontar sua inadequação aos novos tempos, à realidade em que a universidade brasileira se encontra atualmente. O modelo frontal de ensino, baseado no método escolástico, se aplicado de forma séria, é muito exigente. O que aponto neste estudo é a sua falta de criticidade e de historicidade.

1.4 O modelo conservatorial de ensino de Música

A lógica do método escolástico, cujos pressupostos coadunam-se com o paradigma tradicional de ensino, tal como descrito, resultou no método que estou designando aqui como “frontal” a partir de Candau (2012c), que também é utilizado no ensino de Música, aí incluído o ensino superior. Porém, nesta área, o modelo de ensino apresenta peculiaridades e problemas específicos. O ensino tradicional em Música se confunde com instituições de ensino musical específicas, os conservatórios. Estes surgiram na Itália do século XVI como entidades de caridade que “conservavam” moças órfãs e pobres e, entre as atividades realizadas, destacava-se a Música. Ao longo dos séculos, a Música foi se tornando a única atividade desenvolvida nesses espaços. Em 1795, cria-se o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, que fixará as premissas metodológicas para o ensino de Música, vigentes até os dias atuais (VIEIRA, 2000).

O Conservatório de Paris notabilizou-se pelos resultados obtidos na revelação de grandes compositores e instrumentistas virtuosos, tornando-se um modelo difundido na fundação de outros conservatórios, tanto na França como no mundo. Seus rígidos processos de seleção e formação, bem como o cumprimento de seus programas de ensino, visavam transformar todos os seus alunos em profissionais solistas, e essa meta consolidou-se como padrão de ensino musical. Os reflexos desse modelo foram sentidos fortemente no Brasil. Devido à permanência de vários músicos brasileiros no ambiente artístico europeu, imersos na sua cultura e formados, em grande parte, por aquele sistema, transplantaram para o país os mesmos valores que regiam o seu ensino: o virtuosismo, a extrema precisão e fidelidade na execução, a supremacia da questão técnica; características que marcaram a cultura musical erudita e seu ensino no Brasil (JARDIM, 2008, p. 42).

No Brasil, o primeiro conservatório de Música criado foi o Imperial Conservatório de Música, em 1841, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Francisco Manuel da Silva. Com a promulgação da República, ele passa a se chamar Instituto Nacional de Música, e hoje é conhecido como a escola de Música da UFRJ (SADIE, 1994). A proposta curricular desta instituição, ainda na época do império, “expressa uma espécie de embrião dos currículos para a formação do músico que se manterá de certa forma, inalterado, até os dias atuais” (JARDIM, 2008, p. 39). Além do currículo, esta instituição consolidou uma metodologia de ensino que a mesma autora denomina “forma conservatorial”. Em suas palavras:

A consolidação de uma forma conservatorial pode ser apreendida no processo de criação e solidificação das escolas de ensino especializado de Música que começaram a surgir a partir da inauguração e pelo movimento criado pelo Imperial Conservatório de Música, em torno do qual se ampliaram as atividades da prática e de ensino da Música (*id.*, p. 49)

Freire (1992) utiliza o termo “modelo conservatório” para descrever o que Jardim (2008) denomina “forma conservatorial”. Entendo que esses dois termos se referem ao mesmo modelo de ensino¹⁴. Os cursos de Música baseados nele enfatizam a teoria musical e a técnica virtuosística, focando geralmente a Música europeia erudita. Além disso, desprezam radicalmente a Música popular e o ensino informal, além de não levarem em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a Música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor.

Da mesma forma e com praticamente todas as características, Vieira (2000) descreve o “modelo conservatorial” de ensino de Música. Para esta autora, este se assenta em três premissas: divisão do currículo em duas seções, teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; e ênfase no ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade. Vieira (2000) ressalta que a primeira característica – a separação entre teoria e prática – leva a um problema particularmente importante: o ato de atrelar a execução de uma Música à necessidade de dominar códigos musicais, em especial a notação tradicional de partituras.

¹⁴ É importante ressaltar que me refiro aqui a um modelo de ensino, e não a uma instituição de ensino, que pode ou não adotar esse modelo.

O código musical – e a leitura e escrita de partituras – deveria ser um meio para outro fim, a execução ou composição musical. Porém, pelo modelo de ensino descrito, passa a ser um fim em si mesmo, confundindo-se ensino de Música com o ensino da leitura e escrita de partituras. O estudo da Teoria da Música, assim, torna-se, na verdade, um processo de alfabetização musical.

A divisão do saber em teoria e prática criou, no ensino da Música, a tendência de sobrepor o código à realidade musical, como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à Música. Isto é observável, por exemplo, nos exercícios de Harmonia, em que as regras estão no princípio da estruturação musical (VIEIRA, 2000, p. 3).

Esta característica do modelo conservatorial é particularmente importante porque a partitura tradicional, base do código musical ensinado neste modelo, foi criada para uma determinada Música, representativa de uma determinada cultura: a Música Erudita Europeia dos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, basear o ensino de Música neste código significa privilegiar essa cultura musical, desconsiderando-se as Músicas atuais, locais, populares e, principalmente, as culturas musicais dos alunos. O aspecto monocultural do ensino conservatorial será mais detalhado no capítulo seguinte.

A história da Música permite, ainda, dar conta de que o código musical ensinado pelo modelo conservatorial corresponde ao conhecimento produzido à época em que este modelo foi criado. Ao conservar esse conhecimento, o modelo conservatorial preserva um dos fatores que o fundamentam, qual seja, uma cultura musical que compreende elementos de uma Música de um determinado momento histórico. Dessa forma, o modelo conservatorial tende a preservar as bases musicais com as quais se identifica, que correspondem à Música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX (VIEIRA, 2000, p. 4).

Como ressalta a autora, os profissionais da área de Educação Musical vêm continuamente alertando para os efeitos negativos do modelo conservatorial de ensino de Música na prática pedagógica. Entre eles, destaca-se, além dos já citados, a ênfase na transmissão, recepção e retenção de conhecimentos, bem como no “adestramento visual e motor, ou seja, leitura dos símbolos musicais e execução instrumental baseada em determinado padrão técnico” (VIEIRA, 2000, p. 6).

Além disso, é necessário destacar que o modelo conservatorial prevê a necessidade do talento e da genialidade – um “dom” – para o aluno que aprende Música. Este aspecto é particularmente perverso, pois:

Se qualquer problema é atribuído à falta de talento, aptidão ou musicalidade, não se discute a ineficácia de tais metodologias, nem sua incapacidade de atender às necessidades dos alunos, que passam a ser responsáveis por seu próprio fracasso. Diante deste quadro, não basta apresentar alternativas metodológicas [...] É preciso, também, questionar os pressupostos e concepções que sustentam as práticas conservatoriais (PENNA, 1995, p. 108-109).

O modelo conservatorial, calcado no paradigma tradicional de ensino, permeia a maioria das instituições que lidam com o ensino de Música, incluindo aí as universidades. Nas palavras de Penna (1995, p. 108):

Esse modelo de ensino é reproduzido inclusive na formação do professor nas Licenciaturas plenas em E.A./Música [Educação Musical/Música], uma vez que as disciplinas do currículo voltadas para o domínio dos conteúdos de linguagem são, muito frequentemente, marcadas por esse mesmo modelo, carregando os seus problemas. Além disso, o currículo deixa pouquíssimo espaço para a discussão e (muito menos) para a vivência de metodologias alternativas.

Louro (2004) entrevistou, em sua tese de doutorado, professores de instrumentos musicais de cursos de Bacharelado em Música de três universidades públicas do Rio Grande do Sul. Entre os achados de sua pesquisa, a autora afirma, assim como fiz em minha dissertação de mestrado (GALIZIA, 2007), que os professores universitários de Música reproduzem o modelo de docência de sua graduação e esse modelo é calcado no paradigma tradicional de ensino. Louro reconhece, tanto na fala dos entrevistados quanto na literatura consultada, a percepção de um “modelo tradicional” – como denominado por ela – no ensino superior de Música.

Diversos autores se debruçam sobre o ensino tradicional de Música e sua relação com a inserção das escolas superiores de Música em um contexto universitário. Tal temática está relacionada à história das escolas superiores de Música que foram, em muitos lugares do Brasil e do mundo, e ainda são chamadas de conservatórios (LOURO, 2004, p. 79).

É interessante ressaltar, porém, que Louro (2004, p. 80) reconhece que, “no entanto, mesmo que muitos dos professores entrevistados conservem a tradição em

relação aos conteúdos e metodologias de ensino, muitos deles se colocam criticamente no que tange à manutenção de um modelo tradicional de escola superior de Música”. As características do ensino tradicional em Música são assim descritas pela autora:

Johnson (1994) é um dos autores que considera que o ensino tradicional está centrado na competência técnica profissional, focando a atuação profissional futura como músico erudito e não incluindo o estudo de outras disciplinas extramusicais. Kingsbury (1988) aponta para diversas características do ensino "tradicional" de Música, entre as quais o centro no indivíduo, o caráter apolítico e a busca por critérios de avaliação baseada na competência específica. Esse autor destaca que faz parte dessa cultura tradicional da escola de Música a crença no esforço do indivíduo sozinho, mais do que em trabalhos coletivos. Igualmente a arte musical é considerada bela em sua possibilidade autônoma sem estar ligada a questões sociais, políticas ou ideológicas, pelo menos se acredita na possibilidade dessa autonomia da Música enquanto arte (LOURO, 2004, p. 79).

Pereira (2014) é outro autor da área de Educação Musical que discute o ensino tradicional em Música. Em sua tese de doutorado, analisou quatro propostas curriculares de diferentes instituições brasileiras de ensino superior a partir da noção de *habitus conservatorial*. Este conceito foi criado por ele a partir das ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu, “com o intuito de provocar reflexões acerca do ensino tradicional de Música e da naturalização do sistema de valoração musical orientado por este *habitus* – que influenciam a prática curricular (e pedagógica) nas Licenciaturas em Música” (*id.*, p.90).

O autor analisa a constituição histórica do ensino superior de Música no Brasil, que tem sua matriz curricular baseada nos conservatórios brasileiros criados no final do século XIX e começo do século XX, como já citado, e identifica as seguintes características do ensino superior de Música que, assim como afirmam todos os autores citados anteriormente, teriam relação com essas instituições:

- O ensino nos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- O músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- O individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças

(orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;

- O poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;

- A Música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da Música notada – abstração musical;

- A primazia da *performance* (prática instrumental/vocal);

- O desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;

- O forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (PEREIRA, 2014, p. 93-94).

Outra característica do ensino baseado num *habitus conservatorial* seria a “des-socialização” da experiência musical, ou seja, o fato de a ideologia que permeia este ensino “despir a experiência musical de seu caráter social, não apenas nega a historicidade e mutabilidade da Música, dos valores e experiências musicais, mas, ao fazê-lo, constrói-se implicitamente como um sistema para a cotação do valor musical” (PEREIRA, 2014, p. 94). Ou seja, esta ideologia permite não só a manutenção da hegemonia do modelo conservatorial de ensino de Música como a hegemonia da própria Música que é ensinada nessas instituições, tida como uma Música “superior”.

A descaracterização das “outras” Músicas – populares, midiáticas etc. – chega ao ponto de elas não serem mais vistas “apenas” como inferiores, mas até como “não musicais”. Em resumo, “o *habitus conservatorial* faz com que a Música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa” (*id.*, p. 95). Da mesma forma que Pereira, Pérez Gómez (1994, p. 82 – tradução nossa)¹⁵ considera que “impor os padrões da cultura ocidental como instrumentos de interpretação ou como critérios de valoração apenas manifesta a atitude de intolerância, prepotência e ignorância de um movimento etnocêntrico, imperialista e colonial, que discrimina e arrasa a diversidade”.

¹⁵ No original: “*Imponer los patrones de la cultura occidental como instrumentos de interpretación o como criterios de valoración sólo manifiesta la actitud de intolerancia, prepotencia e ignorancia de un movimiento etnocéntrico, imperialista y colonial, que discrimina y arrasa la diversidad*”.

A importância da criação do termo *habitus conservatorial* por Pereira (2014) está no fato de que este modelo conservatorial de ensino de Música, identificado com os conservatórios, amparado nos pressupostos do paradigma tradicional de ensino e adotado nos dias atuais por inúmeras instituições de ensino, incluindo as universidades, não é simplesmente reproduzido ou mantido. Ele é atualizado, porém sem ter suas premissas centrais, ou sua ideologia, modificada, acarretando os problemas já demonstrados. Ou seja, apesar de reformas curriculares, tentativas de atualizações metodológicas etc. realizadas nos cursos de graduação em Música, há “matrizes conservatoriais incorporadas”, para utilizar as palavras do autor, que fomentam a continuidade de um modelo de ensino que, no caso da Educação em geral, é tido como “frontal”, entre outros termos, e, no caso específico da Música, de “conservatorial”. Como afirma Jardim (2008, p.51):

A forma conservatorial e as práticas de ensino a ela intrínsecas são tão arraigadas e vistas de forma tão natural na formação do músico que, de um modo geral, as pesquisas que se ocupam deste tema ou afins dispensam a sua exposição, comentários ou alusões a respeito. Provavelmente, os músicos que compõem os grupos de pesquisas vivenciaram esses procedimentos nos seus processos de formação e, portanto trata-se de assunto conhecido, e o que é óbvio não precisa ser descrito.

É importante ressaltar que não são apenas as práticas de ensino arraigadas que formam o modelo conservatorial de ensino de Música. Da mesma forma, “a estrutura dos cursos, os programas de ensino e o perfil dos alunos formam parte essencial nesta configuração e na construção do modelo de ensino, pelas semelhanças que apresentam” (JARDIM, 2008, p.51).

1.5 Delimitação do problema de pesquisa

Ao longo deste capítulo procurei demonstrar que as universidades medievais utilizavam um método de ensino denominado escolástico, baseado amplamente nos textos e na figura do professor. Suas premissas principais ainda se fazem presentes no método de ensino amplamente utilizado em diversas áreas nas universidades atualmente. Candau (2012c) usa o termo “frontal” para identificá-lo. No ensino superior de Música, além deste método, existe outro amplamente utilizado, o modelo conservatorial de ensino, criado a partir do Conservatório de Paris e difundido para todas as instituições que trabalham com processos de ensino e aprendizagem em

Música atualmente. Todos possuem pressupostos que se identificam com as premissas do paradigma tradicional de ensino, como exposto anteriormente.

Em resumo, entre as características apresentadas destes métodos, destaca-se o fato de privilegiarem conteúdos técnicos e conceituais de maneira descolada da realidade dos alunos e da historicidade em que foram produzidos. Sob a lógica da reprodução e transmissão destes conteúdos, os alunos são formados de maneira acrítica, ou seja, não são instigados a refletir sobre a realidade em que estão inseridos e problematizá-la sugerindo alternativas. Neste sentido:

A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista como algo “neutro” e meramente instrumental. A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada (CANDAUI, 1985, p. 14)¹⁶.

Além disso, aspectos mais subjetivos como construção de identidades, responsabilidade, autonomia, desenvolvimento de criatividade e demonstração de emoções por parte dos alunos também não são privilegiados nestes métodos de ensino. Reconhecendo a necessidade de “dom” e “talento” para a Música, o fracasso dos alunos não é responsabilidade dos professores e de sua metodologia de ensino, criando-se uma lógica perversa.

Por fim, há um aspecto particularmente ruim do modelo conservatorial que é o silenciamento dos alunos por meio da descaracterização de sua cultura. Privilegiando-se apenas uma Música, oriunda de uma cultura específica, e desqualificando todas as demais, desqualificam-se também os sujeitos imersos nessa cultura. A lógica monocultural do modelo conservatorial de ensino de Música será detalhada no capítulo seguinte, onde apresentarei também alternativas epistemológicas e metodológicas que podem auxiliar na superação deste modelo no ensino superior de Música.

É necessário ressaltar ainda que, por conta do modelo de formação dos professores universitários, que privilegia a pesquisa em detrimento do ensino, não se preocupando com a formação pedagógica dos docentes, os egressos do ensino superior em Música que se dedicam à docência acabam perpetuando os métodos conservatorial e frontal com que foram ensinados, reproduzindo, nas novas

¹⁶ Contudo, não se trata, como deixa claro a autora, de se negar a importância da técnica – e, mais especificamente neste trabalho, a técnica musical/instrumental – como conteúdo necessário para a formação do músico ou do educador musical.

gerações, as mesmas práticas enraizadas (GALIZIA, 2007). Reconheço, porém, que há iniciativas isoladas de superação destes modelos, mas, de alguma forma, seus pressupostos ainda permeiam a maioria dos cursos superiores de música pelo Brasil.

Apresentado o problema de pesquisa, delimito-o por meio da questão que guia este estudo: *quais são as possibilidades e limites da oferta de uma disciplina de fundamentos teóricos da música segundo princípios da Didática Crítica Intercultural?* A partir disso, aproveito para retomar o objetivo geral da pesquisa: investigar possibilidades e limites da adoção de práticas pedagógicas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo exponho as bases epistemológicas e teóricas que compõem o referencial adotado na pesquisa. O eixo central é constituído pela ideia de “Didática Crítica Intercultural” tal como formulada por Vera Maria Candau. O livro organizado por esta autora, intitulado *Didática Crítica Intercultural: aproximações* (CANDAU, 2012a), em especial os quatro primeiros capítulos de sua autoria (CANDAU, 2012b; 2012c; 2012d; 2012e), foram escritos a partir de diversos textos seus, podendo ser entendido como uma síntese de seu pensamento sobre este tema.

Retomando brevemente a trajetória da construção desse conceito pela autora, ela inicia um movimento de combate à Didática Instrumental no livro *A Didática em questão* (Candau, 1985). Neste documento, propõe que a Didática seja encarada de forma multidimensional, explicitando a necessidade de se levar em consideração as dimensões humana e política além da dimensão técnica. A esse movimento ela denomina *Didática Fundamental*, caracterizada ainda pela articulação entre teoria e práticas pedagógicas concretas, reais, explicitando os pressupostos e contextos em que foram criadas.

Em 1997, a autora publica o texto *Da Didática fundamental ao fundamental da Didática* (CANDAU, 1997). Nele, Candau amplia as dimensões da Didática para além das dimensões técnica, humana e política, defendendo a necessidade de se levar em consideração o cotidiano escolar, os saberes docentes necessários para a formação do educador e as relações entre escola e cultura(s). A ideia de multidimensionalidade como centro configurador das práticas pedagógicas permanece, assim como a articulação entre as diferentes dimensões. Nesse texto, pela primeira vez a preocupação com a ideia de cultura surge nos trabalhos sobre Didática da autora. Assim, ela reforça seu crescente papel na prática pedagógica. Em seu entendimento:

O destaque a esta dimensão [sociopolítica/cultural] relaciona-se com a minha crescente preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica, entendida não somente como um determinante macroestrutural mas também como um elemento construído no interior da escola e parte do cotidiano escolar. Sem negar as outras dimensões da prática pedagógica e partindo da afirmação da articulação intrínseca entre elas, parece-me que na reflexão didática não temos dado suficiente atenção a esta dimensão cultural que, hoje, considero de especial importância (*id.*, p. 87).

Em 2000, Candau escreve o texto *A Didática hoje: uma agenda de trabalho* (CANDAU, 2002). Nele, a autora alia à ideia da importância da cultura na prática pedagógica a de articulação entre igualdade e diferença. De acordo com a autora, durante muito tempo a escola foi configurada buscando uma igualdade que, na verdade, era a afirmação da hegemonia e universalidade de uma determinada forma de ser. Nesse sentido, a diversidade que permeia os sujeitos e atores escolares acabou sendo silenciada e discriminada. Com isso a autora condena a padronização existente na organização e na dinâmica escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar. Valores como dinamicidade, flexibilidade, diversificação, diferentes leituras de um mesmo fenômeno, diversas formas de expressão, debate e construção de uma perspectiva crítica plural passam a ser defendidos (CANDAU, 2002).

Ainda em meados dos anos 2000, no livro *Reinventar a escola* (CANDAU, 2001), a autora adota os pressupostos da interculturalidade, entendendo que este movimento “supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas” (*id.*, p. 55). Não se trata, porém, de uma ruptura ou mudança de pensamento. Como explica Lima (2016, p. 60):

Por outro lado, a meu ver, a concepção da Didática na perspectiva intercultural não a exime da consideração conjunta e equilibrada das dimensões técnica, humana e político-social, tal como era proposto pela chamada Didática Fundamental. Mesmo assim, esta visão multidimensional também é superada na medida em que a interculturalidade indica a direção na qual essas dimensões serão orientadas, direção essa que só se configura no cotidiano escolar.

Segundo a autora (CANDAU, 2012e), a interculturalidade tem se desenvolvido amplamente na América Latina desde meados de 1970, principalmente no contexto educacional e, mais precisamente, a partir da educação escolar indígena. Porém, outros movimentos minoritários também contribuíram com a ampliação do debate sobre educação e interculturalidade no continente latino-americano. Entre eles, destaca os movimentos negros – que, ressalta a autora, são frequentemente ignorados pela literatura sobre educação intercultural nessa região – e as diversas experiências de educação popular, como a do brasileiro Paulo Freire, por exemplo. Essas contribuições se inserem em universos heterogêneos e seus desdobramentos são diferenciados nos diversos contextos em que ocorrem.

Candau se ancora em diversos autores para embasar suas ideias, e estes também constituem o referencial da presente tese. Boaventura de Souza Santos (2014) contribui com a ideia de articulação entre igualdade e diferença, enquanto Hall (1997) é citado para demarcar a importância e o papel da cultura nas práticas pedagógicas atualmente. A ideia de hibridismo cultural e identitário deste autor também é trabalhada.

A definição do termo cultura é aqui pautada a partir dos escritos de Williams (1992), Lima (2016) e Velho (2003) e os pressupostos básicos do multiculturalismo e da interculturalidade são trabalhados a partir de Peter McLaren (2000). O caráter crítico da didática intercultural assumido nesta tese é explicado também a partir deste último autor, enfatizando-se a necessidade de se considerar os conhecimentos escolares (e os universitários) como histórica e socialmente construídos e, por conta disso, não neutros.

A ideia de sala de aula como um espaço de negociação cultural é trazida a partir de Pérez Gómez (1994) e Santos (2014; 2002). E, por fim, destes dois autores, aliados a McLaren (2000), Candau (2012a) se utiliza de algumas premissas do Pós-Modernismo, tomando o cuidado de delimitar um tipo específico de pós-modernidade, tido como de resistência, inquietante ou de oposição.

Este capítulo está estruturado, então, em cinco seções. Na primeira discuto o fato de o paradigma tradicional de ensino não permitir a articulação entre os conceitos de igualdade e diferença. O papel da cultura na prática pedagógica é abordado em seguida e, após isso, trago a definição e as diversas abordagens do multiculturalismo e, mais especificamente, da interculturalidade. Por fim, abordo os pressupostos da Didática Crítica Intercultural e concluo apontando alguns desafios e aspectos que devem ser mudados no ensino superior de Música, na tentativa de apontar caminhos que favoreçam a superação do ensino tradicional.

2.1 O paradigma tradicional de ensino e a (não) articulação entre igualdade e diferença

Para Candau (2012a), o problema principal do paradigma tradicional de ensino é a não valorização das diferenças. A partir disso, a autora entende que toda prática educativa deve articular os conceitos de igualdade e diferença. Nesta perspectiva,

como diz, “igualdade e diferença não podem ser vistos como polos que se contrapõem e sim como polos que se exigem mutuamente” (*id.*, p. 12).

Candau utiliza a ideia de tal articulação a partir de Boaventura de Souza Santos. Para este autor, um dos imperativos da interculturalidade é que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de se atingir e manter” (SANTOS, 2014, p. 38).

Assim, Candau (2012b, p. 27) não entende que a igualdade se oponha à diferença, e sim à desigualdade, enquanto que a diferença não se opõe à igualdade, e sim “à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são 'os mesmos/as'. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da desigualdade [...] hoje em dia não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças (*id.*, *ibid.*)

A autora narra um episódio interessante. Em uma das pesquisas que desenvolveu, uma professora entrevistada afirmou que o conceito de diferença “está no chão da escola” (CANDAU, 2012d, p. 84). Em outras palavras, a diferença seria constitutiva das e intrínseca às práticas educativas no ambiente escolar. A partir disso, pergunto: a diferença não estaria também “no chão da universidade”? Tenho a mesma impressão da autora, de que a diferença é vista como um problema em sala de aula, seja em escolas ou em universidades¹⁷, buscando-se sempre a padronização ou homogeneização dos alunos, tendo-se por base a ideia de que isso facilitaria o trabalho de ensino. Além disso, esse padrão almejado não é problematizado ou posto em questão, caracterizando-se como homogeneizador e desrespeitador das diferenças.

¹⁷ Apesar de estar me referindo à universidade em geral, e em especial à universidade pública, é necessário salientar que esta pesquisa se restringe à área de Música. Isso porque se pode argumentar que a cultura da universidade, ainda que não se reconheça oficialmente, revela, em seu cotidiano, diferentes concepções de instituição. Assim, haveria uma universidade para os cursos integrais diurnos, outra para as licenciaturas noturnas, outra para a pós-graduação etc.

Candau, então, passa a discutir o caráter histórico e sociocultural da construção das diferenças. Entendendo que elas se constituem no âmago das relações sociais, nas lutas por reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos, a autora afirma: “neste sentido, a dimensão cultural adquire especial relevância” (CANDAU, 2012e, p. 119). Na próxima seção analisarei como a cultura adquire um papel central na prática pedagógica.

2.2 O papel da cultura na prática pedagógica

Candau trabalha sob a ótica de que a cultura é um determinante estrutural de qualquer prática educativa, associando a ideia de articulação das diferenças em sala de aula a este conceito. Em suas palavras, “não há Educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure” (CANDAU, 2012c, p. 69). Hall (1997) aprofunda essa ideia e afirma que houve, não apenas na Educação, mas nas ciências sociais e nas humanidades em geral, uma “virada cultural”. Esta, segundo este autor, configuraria um novo paradigma que entende a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de apenas uma variável dependente.

Candau (2012a) reconhece que a preparação do educador para agir a partir da cultura como elemento estrutural da prática pedagógica, como uma espécie de agente cultural, entretanto, ainda é falha, existindo mais no discurso do que na ação dos cursos de Licenciatura. Porém, afirma que reconhecer a dimensão cultural do ensino potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para os alunos. A autora reconhece também que as dimensões econômica e política ainda prevalecem nas lutas pelo poder, incluindo aí o poder em sala de aula, mas estas dimensões estariam inter-relacionadas às dimensões simbólica e cultural, não sendo possível dissociá-las.

Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade. O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática

cultural, nem considerá-la de modo isolado e autocentrado (CANDAU, 2012b, p. 21).

No mesmo sentido, Hall (1997, p. 10) argumenta que “os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos — nossas identidades — e dada a ‘forma como vivemos’, também têm que ser compreendidos como práticas culturais”. Com isso o autor advoga a necessidade de se levar em consideração o papel central da cultura e sua articulação com os fatores materiais e simbólicos em análises sociais.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural [...] É óbvio que isto não significa que os processos econômicos tenham sido reduzidos ao discurso e à linguagem. Significa que a dimensão discursiva ou de significado é uma das condições constitutivas do funcionamento da economia. O “econômico”, por assim dizer, não poderia funcionar nem teria efeitos reais sem a “cultura” ou fora dos significados e dos discursos. A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. Eles se constituem mutuamente — o que é outra maneira de dizer que se articulam um ao outro. (HALL, 1997, p. 13).

Apoiada em Hall, Caputo (2005, p. 80) também entende que os processos econômicos e culturais estão interligados. Para a autora, as críticas de que “tudo é cultura”, como afirma o citado autor, realçam uma possível negação do mundo do trabalho em detrimento da cultura. Entendendo que o trabalho, atualmente, encontra-se em um processo de heterogeneização, complexificação e fragmentação, Caputo explica que essa crítica significaria que aqueles que trabalham com a dimensão cultural entenderiam que “a cultura poderia subsistir sem o trabalho e a produção de riquezas”. A autora, negando essa ideia, afirma que os estudos multiculturais e os focados nas mudanças do mundo do trabalho poderiam se ajudar mutuamente, e completa: “para os educadores(as) críticos(as), chego a pensar que sem esse diálogo a própria construção da pedagogia crítica deixaria a desejar (id., ibd.)”.

É importante, porém, ter claro com qual conceito de cultura se trabalha. Candau (2012a) ressalta que, em muitos trabalhos ligados à dimensão cultural, tal definição não é precisa e clara. Martínez (2005) realça que essa imprecisão é fruto

da grande complexidade em se realizar essa definição, uma vez que o objeto em si a que o termo se refere, a cultura, é complexo¹⁸.

Segundo Williams (1992), o termo “cultura” foi primeiro utilizado para designar um processo de cultivo: primeiro uma cultura (cultivo) de vegetais ou animais e depois se referindo à cultura (cultivo ativo) da mente humana. No que tange a este último significado, há ainda três entendimentos distintos: cultura como um estado mental desenvolvido, como em pessoa de cultura, pessoa culta; os processos desse desenvolvimento, como em interesses culturais, atividades culturais; e os meios desses processos, cultura considerada como as artes e o trabalho intelectual do homem. A partir de fins do século XVIII, o termo passa a designar uma configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo. Paradoxalmente – e, segundo Williams (1992), “desconfortavelmente” – este último entendimento é o sentido geral mais comum nos dias atuais, junto à ideia de cultura como as artes e o trabalho intelectual do homem.

As ciências sociais que lidam atualmente com os estudos culturais trabalham a partir de uma nova concepção de cultura, entendendo este termo como um “sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (*id.*, p. 13). Assim, há a convergência entre o sentido antropológico e sociológico do termo: a cultura como “modo de vida global”, com um “sistema de significações” essencial e envolvido em todas as formas de atividade social; e o sentido mais especializado, a cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, mas não apenas as artes, e sim de forma mais ampla. Inclui a linguagem, artes, filosofia, jornalismo, moda, publicidade etc. Com isso, o campo ficou mais complexo e extenso (WILLIAMS, 1992).

De acordo com Velho (2003), a definição do termo é mesmo complexa e difícil, mas necessária, principalmente quando se pretende diferenciar diversas culturas. Cultura, então, pode ser definida como um:

Conjunto de crenças, valores, visões de mundo, *rede de significados* que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre *nós* e os *outros*. Implica confirmação da existência de modos distintos de *construção social da realidade* com a produção de padrões, normas que contrastam sociedades particulares no tempo e no espaço (VELHO, 2003, p. 63 – grifos do autor).

¹⁸ Além disso, essa autora ainda lembra que o termo foi cunhado, em termos históricos, recentemente, em meados do século XVIII, o que reforçaria a dificuldade em sua definição.

Hall (1997) vê a cultura como necessária para o convívio social, entendendo este termo da mesma forma: como um conjunto de conceitos, valores e normas com que um grupo social dá significado à realidade, permitindo a separação destes grupos em “nós” e os “outros”. Assim, de uma concepção reducionista de cultura, que abrangia as artes e a produção intelectual, o termo passa a uma perspectiva mais abrangente, abarcando os modos de agir e de atribuir sentido de um determinado grupo humano (CANDAU, 2008). O conceito, então, assume as seguintes características:

Em suma, o conceito de cultura aqui assumido entende-a como um processo em contínuo movimento, e não como essência preestabelecida. Não admite hierarquização, pois considera que todas as culturas são equivalentes, tanto do ponto de vista epistemológico quanto antropológico; dessa forma, o termo adquire um sentido plural. Extrapola a compreensão que restringe cultura às produções humanas (materiais ou não), incorporando a ela os significados atribuídos a essas produções pelas pessoas, pertencentes a diferentes grupos sociais, em seu cotidiano. Esta acepção envolve necessariamente conflito, resistência, disputa e negociação, na direção da construção de uma cultura comum que supere a cultura em comum (LIMA, 2016, p. 52-53).

Nesse sentido, Candau (2004) traz uma figura que sintetiza visualmente a compreensão do termo cultura utilizado nesse estudo. Nela, a autora compara o conceito a um iceberg, onde a parte visível, exposta e presente no campo consciente inclui as artes e atividades reais ligadas ao campo cultural. Já submerso no inconsciente estariam aqueles elementos que formam as crenças, valores, visões de mundo e redes de significados (VELHO, 2003) que formam o sistema de significações de uma determinada ordem social (WILLIAMS, 1992) e que também definem uma determinada cultura. A seguir, reproduzo essa figura:



Figura 1 – O conceito iceberg da natureza da cultura - Retirado de Candau (2004, p. 5).

No que tange à relação entre cultura e escola, Martínez (2005) afirma que a concepção de cultura da modernidade guiou a criação dos sistemas escolares modernos. Essa concepção apresenta três traços principais: "otimismo (crença na maleabilidade ilimitada das características humanas), universalismo (crença em um ideal aplicável a todas as nações, lugares e tempos) e etnocentrismo (crença em que o ideal concebido na Europa do século XVIII deveria ser estendido a outras partes do mundo)" (*id.*, p. 126)¹⁹. Atualmente, surgem outras concepções de cultura

¹⁹ No original: "optimismo (creencia en la maleabilidad ilimitada de las características humanas), universalismo (creencia en un ideal aplicable a todas las naciones, lugares y tiempos) y etnocentrismo (creencia en que el ideal concebido en la Europa del siglo XVIII debería ser extendido a otras partes del mundo)". Tradução minha.

e Educação, mais voltadas para as diferenças e menos para universalismos e, principalmente, etnocentrismos, como se verá a seguir. Nas palavras da autora, “um primeiro passo diz respeito à necessidade de desconstruir todos os processos escolares que permitam colocar em evidência a perspectiva cultural que os orienta e fazer emergir o universo heterogêneo que constitui os processos sociais” (*id.*, p. 127)²⁰. É necessário, ainda, afirmar que, segundo Martínez (2005, p. 129):

Quando falamos de campo escolar estou incluindo a educação superior universitária, que também está exposta aos desafios de uma política cultural emancipatória. Contudo, esta não se realiza apenas através de políticas de reparação histórica, mas também por mudanças nos fundamentos dos processos que a configuram, reconhecendo racionalidades alternativas e novas articulações contra hegemônicas²¹.

Todos aqueles que compreendem que a cultura é intrínseca às práticas sociais e que essas devem levar em consideração as diferenças fazem parte do que se denomina de Multiculturalismo. Na seção seguinte analisarei os tipos de multiculturalismo e, mais especificamente, a interculturalidade, entendida como uma das direções na qual o multiculturalismo é entendido e vivenciado e que adotarei nesta pesquisa.

2.3 O Multiculturalismo

De acordo com Lacerda (2005, p. 132), “de uma forma geral, o multiculturalismo coloca em pauta a questão da diferença, lança a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria e discute o problema da identidade e seu reconhecimento”²². Candau (2012a) afirma que o multiculturalismo não nasceu dentro do âmbito acadêmico, mas a partir de variados grupos sociais discriminados e excluídos, em especial os que reivindicam questões identitárias. Dessa forma, não seria possível trabalhar numa lógica multicultural apenas do ponto

²⁰ No original: “*un primer paso está orientado por la necesidad de desconstruir todos los procesos escolares que permitan poner en evidencia la perspectiva cultural que los orienta y hacer emerger el universo heterogéneo que constituyen los procesos sociales*”. Tradução minha.

²¹ No original: “*cuando hablamos de campo escolar estoy incluyendo a la educación superior universitaria que también está expuesta a los desafíos de la política cultural emancipatória. Sin embargo, esta no se realiza sólo a través de políticas de reparación histórica sino de cambios en los fundamentos de los procesos que la configuran, reconociendo racionalidades alternativas y nuevas articulaciones contra-hegemónicas*”. Tradução minha.

²² A autora ressalta, como se verá a seguir, que não há um único tipo de multiculturalismo, limitando sua análise aos Estados Unidos.

de vista acadêmico, entendido como estritamente teórico e neutro (CANDAU, 2012b).

Talvez por ter sua gênese a partir de diferentes grupos sociais que reivindicam diferentes questões identitárias, existem inúmeras e diversificadas concepções e vertentes ligadas ao multiculturalismo. Candau (2012b, p. 34) expande o termo para além da cultura, entendendo como multicultural toda “estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo” (*id.*, p. 34). Assim, a autora reconhece que o multiculturalismo é um dado da realidade, uma vez que existem diversas culturas, mas ao mesmo tempo representa diversas vertentes teóricas que pressupõem, de alguma forma, um posicionamento em relação a esta realidade. Esse posicionamento varia muito em função das diferentes vertentes mas, de qualquer forma, pode-se afirmar que um dos focos centrais do multiculturalismo é trabalhar com as diferenças e sua valorização.

Nas palavras de Canen (2004, p. 111-112), “o multiculturalismo representa um movimento teórico-político, que pretende buscar respostas, em áreas como a Educação, à pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos a ela relacionados”. Esta autora também reconhece que o termo pode ser adotado sob diferentes vieses, e estes vão desde posicionamentos mais voltados à aceitação cultural, como é o caso da valorização de manifestações folclóricas de grupos étnicos e culturais, até posicionamentos mais críticos, “que buscam localizar a gênese de desigualdades que atingem grupos a partir de seus determinantes de classe social, raça, etnia, gênero, cultura, linguagem e outros marcadores identitários (*id.*, *ibid.*)”.

Os diversos autores que trabalham na perspectiva multicultural, independente da vertente a que se enquadrem, ressaltam, porém, que as atividades educativas que se definem como multiculturais devem estar integradas a uma proposta mais ampla, ou seja, que não se constitua em iniciativa isolada. Interessante notar que essa ideia está em sintonia com a percepção de Silva (1998), conforme demonstrado no capítulo anterior, quando essa autora aponta o fato de que a implantação de uma nova metodologia de ensino não deve ser feita de forma isolada por um docente, mas por todo o grupo de professores que trabalham com um mesmo curso ou com uma mesma área.

McLaren (2000) identifica quatro tipos diferentes de Multiculturalismo. O primeiro é o conservador, apoiado em cinco pontos: a “branquidade” como uma norma invisível que serve também de critério de julgamento de outras culturas; a

assimilação de todas as pessoas à ordem social dominante por meio da construção de uma cultura comum e, para tal, em nome desta cultura, deslegitima tudo que faz parte de outras culturas, principalmente as ligadas aos grupos considerados “inferiores”; o monoidiomatismo, ou seja, a crença em que um idioma – o inglês, no caso dele – deveria ser o “oficial”, renegando programas bilíngues; a adoção de critérios de desempenho para a juventude a partir do capital cultural da classe média anglo-americana; e, por fim, o não questionamento do conhecimento elitizado como “oficial”, criado por e para a classe média anglo-americana.

O segundo tipo é o multiculturalismo humanista liberal, que prega a igualdade intelectual entre as diferentes populações raciais, visando permitir que todos possam competir na sociedade capitalista. Para tal, advoga em favor de melhorias nas condições econômicas e socioculturais das populações dominadas.

O terceiro tipo é o liberal de esquerda que, antagonicamente ao anterior, desconsidera radicalmente a cultura dominante e enfatiza as diferenças culturais, de gênero, classe social e sexualidade. Porém, para o autor, esta posição não considera que as culturas são permeadas por relações de poder, além de serem historicamente construídas. Em outras palavras, “trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independente de história, cultura e poder” (*id.*, p. 120).

Por fim, haveria o multiculturalismo crítico e de resistência, que leva em consideração as relações de poder e a historicidade que são intrínsecas às diferenças. Dessa forma, recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e defende uma agenda política de transformação.

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2000, p. 123).

Já Candau (2011) identifica três abordagens para o multiculturalismo. A primeira, denominada multiculturalismo assimilacionista – segundo a autora, similar ao multiculturalismo conservador de McLaren (2000) – entende que vivemos em uma sociedade multicultural e todos devem se integrar a esta sociedade e serem incorporados à cultura hegemônica que a orienta. Na Educação, não se questiona

seu caráter monocultural em termos de conteúdos do currículo, relações entre diferentes atores, estratégias utilizadas nas salas de aula, valores privilegiados, dentre outros. Já o multiculturalismo diferencialista – similar ao multiculturalismo liberal de esquerda identificado por McLaren, também segundo a própria autora – ao contrário, coloca a ênfase no reconhecimento das diferenças, preocupando-se em não negá-las ou silenciá-las. Promove, então, espaços em que as diferentes culturas possam se expressar. Porém, esta abordagem acaba por segregar as diferentes culturas e, conseqüentemente, seus participantes, não privilegiando sua interação e o caráter dinâmico, vivo e plural das práticas socioculturais. A última abordagem, na qual a autora se situa e afirma ser similar ao multiculturalismo crítico e de resistência de McLaren, é denominada multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Para alguns autores, estes termos [multiculturalismo e interculturalidade] se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês (CANDAUI, 2012e, p. 125).

Entendendo que a interculturalidade é uma direção possível dentro do multiculturalismo, destaca-se seu “potencial para uma Educação desafiadora de estereótipos e voltada a um projeto de democratização e transformação” (CANEN, 2004, p. 112). Na seção seguinte me deterei na Didática sob essa perspectiva.

2.4 A Didática Crítica Intercultural

Candau (2012e, p. 126) diferencia os termos multiculturalismo e interculturalismo assumindo que a especificidade da abordagem intercultural “está em colocar a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes e práticas sociais”. Tal interação permite enfrentar “a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de 'fronteira', 'híbridas', plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social” (CANDAUI, 2012b, p. 51). Essa abordagem “envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica o reconhecimento do outro; o diálogo entre os diferentes grupos sociais ou

culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum” (LIMA, 2016, p. 58).

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo (FLEURI, 2001, p. 69).

A perspectiva intercultural se diferencia de outras abordagens que buscam preservar as diferenças porque, além de reconhecê-las, busca também “promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural” (CANDAU, 2012b, p. 46). O reconhecimento do “outro” e o diálogo com ele, numa perspectiva de “negociação cultural”, é o cerne da didática intercultural, “capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (*id.*, p. 51). Dessa forma, reconhece que os processos de hibridização cultural são frequentes nas diversas sociedades.

Em outras palavras, a interculturalidade prevê que o contato entre duas culturas pode modificar a ambas, favorecendo o nascimento de uma terceira que seria híbrida. Como diz Hall (1997, p. 3): “o resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas”. Nesse sentido, a cultura não é vista como algo estático, ou apenas como um conjunto de características imutáveis atribuídas a determinados grupos e às pessoas que pertencem a eles (CANDAU, 2012b) e, nesse sentido, reconhece que as identidades são abertas e em constante construção. Da mesma forma, Pérez Gómez (1994) e Canen (2004) defendem a necessidade de não se considerar as identidades como algo estático e acabado, pois, além da hibridização decorrente do contato entre duas culturas, uma mesma cultura possui, dentro de si, contradições e variantes, não se caracterizando como homogênea.

Para que haja, então, um diálogo entre as diferentes culturas – uma “negociação cultural”, como se refere Candau – Santos (2014) aponta uma condição primordial, a saber, o reconhecimento, por todas as partes envolvidas, da incompletude de sua cultura. Esse reconhecimento, paradoxalmente, só pode ocorrer quando se “olha” o mundo a partir da cultura do outro, “com um pé numa cultura e outro noutra”, visando “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo” (*id.*, p. 31). Assim, “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (*id.*, p. 33).

A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. A ideia de completude está na origem de um excesso de sentido de que parecem enfermar todas as culturas, e é por isso que a incompletude é mais facilmente perceptível do exterior, a partir da perspectiva de outra cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos (*id.*, p. 29).

Candau (2010; 2012e; 2014) se utiliza da palestra proferida por Catherine Walsh²³ na abertura do XII congresso da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)²⁴ para distinguir três concepções principais de educação intercultural: a relacional, a funcional e a crítica²⁵. Embora todas assumam o diálogo entre sujeitos, seus saberes e suas práticas sociais, a primeira, que Walsh denomina de relacional, não leva em consideração a assimetria de poder entre pessoas e grupos de culturas diferentes, minimizando, assim, os conflitos que surgem a partir de suas relações interpessoais. A funcional seria, na verdade, uma estratégia para a manutenção das relações de poder vigentes, em que o diálogo entre os diferentes visaria, em verdade, assimilar os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.

Tanto Candau como Walsh, então, defendem uma didática que, além de ser intercultural, tenha o atributo de ser “crítica”, ou seja, busca colaborar com processos de transformação estrutural da sociedade, questionando e afetando a sua lógica

²³ Professora da Universidad Andina Simon Bolívar (sede do Equador) cujo foco de trabalho é a interculturalidade crítica e a descolonização. Mais informações sobre seu foco de trabalho podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://catherine-walsh.blogspot.com.br>>. Acesso em: 19/08/2015.

²⁴ Realizado em Florianópolis no ano de 2009.

²⁵ A interculturalidade funcional e a crítica são explicadas por Walsh a partir do trabalho de Tubino (2005).

básica e com o objetivo de empoderar os grupos socioculturais que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2010; 2012e; 2014). Assim, por “teoria crítica”, adotarei a compreensão de Santos (2002, p. 23), a saber:

[...] toda a teoria que não reduz a "realidade" ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (SANTOS, 2002, p.23).

Para McLaren (2000, p. 96), uma das tarefas da pedagogia crítica é possibilitar a reflexão de como instituições dominantes podem ser transformadas de modo que não favoreçam dinâmicas de indiferença, de valorização de uma determinada estética, de dependência econômica e cultural e de relações assimétricas de poder. Para se atingir esse objetivo, Candau propõe ações em sala de aula para promover uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, a serem articuladas em quatro eixos: desconstruir, articular, resgatar e promover. O primeiro, *desconstruir*, diz respeito às ações de reconhecer os preconceitos e discriminações presentes na sociedade, inclusive em nós mesmos, e questionar o caráter monocultural e etnocentrista que impregna as instituições educativas (CANDAU, 2012b).

O eixo *articular* diz respeito ao ato de articular igualdade e diferença, conforme explicado, tanto em políticas públicas como em práticas pedagógicas, valorizando-se a diversidade cultural e o direito à Educação de todos. Já o eixo *resgatar* diz respeito aos processos de construção de identidades, tanto pessoais como coletivas, com especial atenção aos processos de hibridização cultural e de criação de novas identidades. Candau (2012b, p. 48) ressalta mais uma vez a necessidade de se trabalhar a partir de um “conceito dinâmico e histórico de cultura, integrando raízes históricas e novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do 'puro', do 'autêntico' e do 'genuíno' como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento”.

Por fim, o eixo *promover* visa às experiências de interação sistemática com os “outros”, com o intuito de sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de

situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido. Nesse eixo, a autora inclui a ação de reconstruir a dinâmica educacional, reforçando a necessidade de não relegar a interculturalidade a algumas situações ou atividades pontuais e nem com foco em apenas alguns grupos culturais específicos. Inclui ainda favorecer processos de “empoderamento de atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, que “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (*id.*, p. 50).

A partir disso, a autora afirma que essas ações todas se ancoram na premissa central de que os conhecimentos e saberes trabalhados nas instituições de ensino não são neutros e absolutos – ou seja, “dados inquestionáveis” – mas sim ligados a universos culturais e sociais plurais e permeados por relações de poder. Assim, “não há verdades absolutas e nem certezas definitivas que superem a passagem do tempo e espaço, apenas certezas relativas, situacionais, construídas aqui e agora a partir de argumentos e contraste empírico e simbólico” (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p. 83 – tradução nossa)²⁶. Dessa forma, Candau (2012e, p. 130) advoga a necessidade de se entender os conhecimentos e saberes²⁷ como construções localizadas social e historicamente:

Parto da afirmação da ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico, o que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes [...] o importante é reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

Da mesma forma com que Candau se posiciona contra uma suposta “universalidade” do conteúdo ensinado, McLaren (2000) chama a atenção para os interesses materiais de determinados grupos – em especial os brancos europeus – na construção de “efeitos de verdade” por meio dos conhecimentos trabalhados nas

²⁶ No original: “*No hay verdades absolutas, ni certidumbres definitivas que superen el paso del tiempo y el espacio solo certezas relativas, situacionales, construidas aquí y ahora a partir de argumentación y el contraste empírico y simbólico*”.

²⁷ A autora ressalta que alguns autores empregam os termos “saberes” e “conhecimentos” como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. Ela entende por conhecimentos os “conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são considerados produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos” (CANDAU, 2012e, p. 130).

instituições de ensino. Porém, diversos autores, como Pérez Gómez (1994) e Santos (2014), por exemplo, alertam para a necessidade de não se cair no outro extremo, o de um “relativismo cultural” em termos do que se ensinar. Segundo Candau (2012b, p. 28):

A Educação como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade. A questão colocada hoje supõe perguntarmos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela Educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociando entre os diferentes, e à guetificação. A questão do conhecimento e dos valores transculturais - preferimos esta expressão - faz com que nos situemos de uma maneira crítica em relação aos conhecimentos e valores universais tal como estamos acostumados a considerá-los, assim como em relação ao relativismo cultural radical.²⁸

A visão dos conhecimentos e saberes escolares – ou, no caso desta pesquisa, saberes universitários de Música – como algo que não seja neutro, universal e destituído de uma ancoragem sócio-histórica leva a outra premissa tida como central da Didática Crítica Intercultural proposta por Candau (2012a), a saber, a necessidade de se negar a padronização de alunos, evitando-se trabalhar em sala de aula com um "aluno médio" hipotético. Para a autora:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da **modernidade**, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (CANDAU, 2012d, p. 83 – grifos nossos).

Com isso, Candau quer dizer que “os/as alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora de suas identidades” (CANDAU, 2012c, pg. 60).

²⁸ Diversas pesquisas que abordam a problemática do relativismo cultural foram realizadas por membros do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado pela Profa. Vera Candau, e por membros do Grupo de Estudos sobre Inter/multiculturalidade e Formação de Professores (GEIFoP), liderado pela Profa. Emília Freitas de Lima, cujo vice-líder é o Prof. André Luiz Sena Mariano. Para mais informações sobre as pesquisas do GECEC, consultar a página do grupo na internet: <www.gecec.pro.br>. Para mais informações sobre as pesquisas realizadas pelo GEIFoP, vide Lima e Mariano (no prelo).

É interessante ainda notar, conforme grifo meu no excerto anterior, que a autora coloca em dúvida alguns pressupostos de matriz modernista em que as instituições de ensino estão ancoradas atualmente – incluindo-se aí as universidades. Em suas palavras, “a Educação escolar, configurada a partir da modernidade, está instada a ser ‘reinventada’ para enfrentar as questões atuais de um mundo complexo, desigual, diverso e plural” (CANDAU, 2012e, p. 111). Dessa forma, a autora reconhece que o pós-modernismo pode oferecer alguns subsídios que podem contribuir para a superação desses pressupostos, porém reconhecendo a complexidade e falta de consenso sobre o significado do termo:

[...] partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática na perspectiva crítica, no contexto de sociedades cada vez mais marcadas por condições de vida que trazem as marcas da nossa contemporaneidade. Portanto, se trata de trabalhar as possíveis articulações e de, sem negar o horizonte emancipador da perspectiva crítica, incorporar novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna, como as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade, etc. A categoria cultura é, sem dúvida, central nesta perspectiva (CANDAU, 2002, p. 153).

Salientando que essa posição pode suscitar debates e controvérsias, a autora reconhece os limites que o pós-modernismo impõe:

Suas preocupações [do pós-modernismo] com a diferença e a subjetividade dão elementos para perguntarmos pelas bases que sustentam o ideal moderno de uma vida boa e humana, levantam questões sobre a construção de narrativas e seu significado e papel regulador, questionam a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas no desejo de certezas e de absolutos, propõem um discurso capaz de incorporar a importância do contingente, do específico, do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia libertadora, entre outras contribuições. Talvez se possa afirmar que a principal contribuição da perspectiva pós-moderna à Educação seja uma visão mais rica, complexa e abrangente das relações entre cultura, conhecimento e poder. No entanto, esta afirmação não quer dizer que não sejamos conscientes dos limites da visão pós-moderna, particularmente no plano epistemológico e no nível da radicalização de processos democráticos (*id.*, *ibid.*).

As ressalvas em relação ao pós-modernismo podem ser mais bem entendidas a partir de McLaren (2000), que identifica duas tendências teóricas distintas a partir do conceito, cada uma recebendo uma nomenclatura distinta, a depender do autor que a ela se refira. A primeira, que pode receber os nomes de pós-modernismo lúdico, espectral, cético ou reconfortante, dentre outros, não se preocupa com

opressões, desigualdades, injustiças etc. na ordem social vigente, não chegando mesmo a ter como preocupação qualquer tipo de ruptura ou mudança, limitando-se a aceitar todos os discursos, signos, linguagens etc. e a combiná-los.

Há, porém, outro tipo de pós-modernismo que, antagonicamente ao anterior, reconhece os diversos conflitos sociais oriundos da modernidade e propõe mudanças estruturais na ordem social presente. Segundo McLaren (2000), esta linha teórica pode ser denominada pós-modernismo oposicional, crítico, “teoria crítica radical” ou “Educação pós-moderna”, dentre outros. O autor prefere o termo pós-modernismo de resistência e se alinha a esta tendência. Boaventura de Souza Santos (2002) cunha o termo pós-modernismo inquietante ou de oposição e, em meu entendimento, as premissas da pós-modernidade com as quais Candau (2012a) dialoga se alinham a ele.

Para Santos (2002), as grandes promessas da modernidade não foram cumpridas ou seu cumprimento redundou em efeitos perversos. Com isso, o autor reconhece a existência dos problemas que a modernidade aponta, mas acredita que sua solução passa por procedimentos pós-modernos, ou seja, que fujam à lógica paradigmática da modernidade.

[...] enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo uma posição, que podemos designar por pós-modernidade reconfortante, o facto de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve antes deles promessas da modernidade. Há, pois, que aceitar e celebrar o que existe. Segundo outra posição, que designo por pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna (SANTOS, 2002, p. 29).

Um dos problemas da modernidade apontado pelo autor diz respeito ao fato de que a sua busca por ordem acabou sobrepujando a busca por solidariedade, entendida como emancipação. Nisso, teria sido criado um estado de ignorância no qual o outro é visto como um objeto e não como um sujeito. Nesse caso, sair deste estado de ignorância e atingir o conhecimento inclui reconhecer o outro, progredir no sentido de elevá-lo da condição de objeto à condição de sujeito. Isso seria a solidariedade que Santos (2002, p. 30) propõe: “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que

é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado".

Continua o autor dizendo que a primeira implicação de se conceber o conhecimento como solidariedade, como emancipação, é justamente a necessidade de se caminhar do monoculturalismo para o multiculturalismo. E explica: "como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo o conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural" (SANTOS, 2002, p. 30).

Santos aponta, então, duas ações que devem ser combatidas na lógica do conhecimento emancipador. A primeira é o silenciamento a que as culturas desprezadas pela cultura dominante foram submetidas. Contra isso, defende a necessidade de comparação entre os discursos hegemônicos e contra hegemônicos, e a análise da hierarquia que existe entre eles e os "vazios" que tais hierarquias produzem. A segunda é a superação das diferenças existentes entre as culturas por meio de uma "tradução" de uma para outra, pois a não inteligibilidade de práticas, necessidades, visões de mundo, valores etc. de uma cultura por outra levaria à indiferença.

Pérez Gómez (1994) reforça a necessidade de as culturas dialogarem, afirmando que quando isso não ocorre há terreno para o fortalecimento de posturas nacionalistas e fundamentalistas que provocam opressões a determinados segmentos culturais. Além disso, continua o autor, sem esse diálogo a humanidade abre mão de um dos pilares fundamentais de seu progresso, que é o enriquecimento através da comunicação de distintas experiências, sejam elas sucessos ou fracassos, por diferentes grupos humanos.

Outro aspecto importante de uma didática que seja crítica e se baseie na interculturalidade, de acordo com Candau (2012a, p. 132-133), diz respeito ao fato de os educadores terem que levar em consideração as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino e aprendizagem: "a chamada cultura digital vem configurando subjetividades, provocando novas formas de desenvolvimento da cognição e favorecendo lógicas diferenciadas de construção de conhecimentos". Esse aspecto é particularmente importante no ensino de Música, uma vez que as TICs, e em especial a internet, revolucionaram as formas como ouvimos e produzimos Música atualmente (GOHN, 2013).

Por fim, Candau ressalta um aspecto que considero particularmente importante e que já foi discutido neste trabalho: o fato de o professor em geral – e o professor universitário em especial – ser formado como um especialista em sua área de conhecimento, sem uma formação pedagógica adequada.

A identidade docente tem estado fortemente ancorada no domínio de um conhecimento específico do qual o/a professor/a é considerado/a especialista. A posse deste chamado "conteúdo" não é colocada em questão. Este saber dá ao docente segurança e convicção de que possui um conhecimento que lhe é próprio, que lhe corresponde socializar. Este conhecimento foi adquirido ao longo de vários anos de formação e pertence aos "iniciados" na profissão docente. (CANDAU, 2012c, p. 58-59).

2.5 Mapa conceitual da educação intercultural

A partir de 2009, Candau (2010; 2012e) inicia a construção coletiva²⁹ de um mapa conceitual a partir da expressão “educação intercultural”, tendo como pano de fundo o enfoque crítico como fundamento (apêndice I). A questão que guiou esse trabalho foi: em que consiste a educação intercultural? O primeiro passo assumido pelo grupo foi a criação de quatro categorias básicas, a saber: sujeitos e atores; saberes e conhecimentos; práticas socioeducativas; e políticas públicas. Para cada uma foram criadas subcategorias e palavras de ligação entre elas.

A primeira categoria, *sujeitos e atores*, se conecta à educação intercultural por meio do verbo “reconhecer”. Trata-se de promover relações nas práticas educativas entre sujeitos individuais e entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais, com o intuito de fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, além de potencializar processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores historicamente inferiorizados e subalternizados. No âmbito individual, visa também potencializar a construção da autoestima e estimular a construção da autonomia nos alunos, a partir do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização que tornam invisíveis e ocultam as diferenças, reforçando assim o caráter monocultural das diversas culturas escolares.

²⁹ Este mapa foi construído no âmbito das reuniões do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado pela Profa. Vera Candau e vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio.

Os processos de empoderamento e construção de autonomia e autoestima estão interconectados. De acordo com Kleba e Wendausen (2009), há duas vertentes teóricas distintas sobre o conceito de empoderamento: uma de cunho assistencialista, buscando um ajustamento estrutural com o objetivo de integrar os não-empoderados ao sistema vigente; e outra, com a qual as autoras se alinham, que defende a autodeterminação de indivíduos e comunidades com o intuito de buscar uma maior participação, tanto simbólica como real, na busca por democracia e maior equidade. Em meu entender, a didática crítica intercultural, tal como formulada por Candau (2010; 2012e), também se alinha à segunda vertente.

Nessa concepção, entende-se que não é possível “dar” empoderamento, mas facilitar e sustentar o processo – por meio de diferentes ações – das pessoas empoderarem a si mesmas. Assim, para Kleba e Wendausen (2009), empoderar-se significaria renunciar a um estado de tutela, de dependência, de impotência, ou seja, fazer com que indivíduos ou grupos tenham o governo da sua própria vida. Nas palavras das autoras, o termo pode ser assim entendido:

Definimos empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. Significa aumento de poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social (*id.*, p. 736).

Para tal, Kleba e Wendausen (2009) apontam a necessidade de se desvendar as relações de poder existentes e, após isso, transformar as de cunho autoritário em relações mais horizontais, que levem ao empoderamento dos grupos oprimidos, discriminados ou dominados. Isso exige mudar relações que já estejam consolidadas e aceitas, tornando-as mais flexíveis. As autoras apontam ainda a existência de três níveis de empoderamento: o nível pessoal ou psicológico; o nível grupal ou organizacional; e o nível estrutural ou político. Estes níveis seriam interdependentes.

Assim, no nível pessoal ou psicológico, o sujeito, a partir da percepção de suas próprias forças, muda de mentalidade e, com isso, aumenta um comportamento de autoconfiança e autoestima. O empoderamento neste nível visa a criar convicção nos indivíduos acerca de sua competência e capacidade, além de aumentar sua compreensão crítica sobre o contexto em que vive e as relações sociopolíticas que o regem, culminando em um aumento no desejo de ser ativo e de exercer influência sobre esse contexto. Em resumo, neste nível, o empoderamento visa à emancipação

dos indivíduos, aumentando sua autonomia e autoestima, tal como defende Candau (2010; 2012e).

Já no nível grupal ou organizacional, o empoderamento visa ao fortalecimento de uma organização como um todo – entendida como um sistema ou unidade – para alcançar objetivos e metas. Esses podem ser variados, mas sempre giram em torno da ideia de melhorar a vida comunitária e promover mudanças e transformação social. Kleba e Wendausen (2009) ressaltam que, neste nível, mais do que o resultado, é a experiência vivenciada pelos membros que promove e concretiza o empoderamento. Por meio de ações como liderança partilhada e tomada de decisão distribuída, os membros de um coletivo compartilham conhecimentos e ampliam a sua consciência crítica, desencadeando no processo o respeito recíproco, apoio mútuo, o sentimento de pertencimento e práticas solidárias e de reciprocidade.

Por fim, no nível estrutural ou político, as autoras ressaltam que o empoderamento ocorre por meio de um processo muitas vezes conflituoso de redistribuição de poder político. Nele, pessoas ou grupos renunciam a uma posição de dominação e se apropriam de habilidades de participação democrática e de poder político de decisão. As ações neste nível visam a promover a inserção dos grupos oprimidos, discriminados ou dominados em projetos sociais e políticos, por meio da criação ou da conquista de espaços de participação. Assim, há o favorecimento do engajamento do indivíduo no empoderamento, além de sua responsabilização e participação no processo.

Para facilitar esses processos de empoderamento em sala de aula, então, Candau (2010; 2012e) ressalta a necessidade da desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente e a valorização das histórias de vida tanto de alunos como de professores, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre eles. Por fim, a autora ressalta a necessidade de a escola interagir com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva.

A segunda categoria do mapa conceitual – *saberes e conhecimentos* – liga-se à educação intercultural por meio do verbo “valorizar”. Com isso, a autora reafirma um princípio que julga essencialmente importante e que já foi destacado neste trabalho: a ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico. Isso supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este

processo vai-se dando, e os mecanismos de poder nele presentes (CANDAU, 2010). Além disso, o educador intercultural precisa reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

A terceira categoria – *práticas socioeducativas* – conecta-se por meio do verbo “promover”. Supõe modificar as dinâmicas habituais dos processos educativos, entendidos como padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino. Com isso, a autora advoga a necessidade de se favorecer dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e estimular a construção coletiva.

A ideia de diferenciação pedagógica é utilizada a partir de Perrenoud (2000), que defende a necessidade dos educadores conceberem e fazerem evoluir os dispositivos de diferenciação. Tendo como pano de fundo a ideia de competência docente, o autor reconhece os limites do ensino frontal e a necessidade de se trabalhar a partir das diferenças. Em suas palavras:

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal - a mesma lição, os mesmos exercícios para todos - mas é, sobretudo criar uma *organização do trabalho* e dos *dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima priorizando aqueles que têm mais a aprender [...] para encontrar um meio termo entre um ensino frontal ineficaz e um ensino individualizado impraticável, deve-se organizar diferentemente o trabalho em aula, acabar com a estruturação em níveis anuais, ampliar, *criar novos espaços-tempos de formação*, jogar, em uma escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação (*id.*, p. 55;56 – grifos do autor).

O autor ressalta, ainda, que esta competência exige a mobilização de competências mais específicas, a saber: administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos com dificuldades; e desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo (PERRENOUD, 2000). Perrenoud também afirma que a lógica homogeneizadora do ensino frontal ainda é muito presente nas salas de aula, e isso se evidenciaria na tentativa dos professores de unir os alunos em grupos de acordo com seus ritmos e tipos de aprendizagem. Uma solução apontada é não centrar as ações na figura do

professor, privilegiando-se planos semanais, tarefas autocorretivas e uso de softwares interativos, por exemplo. Por fim, o autor reconhece também o potencial da diferenciação pedagógica para fomentar processos de radicalização democrática e criação de consciência crítica e cidadania nos alunos, o que se coaduna com os pressupostos da didática crítica intercultural.

Porém, Candau (2014) afirma que, sem desconsiderar os aspectos psicológicos e os relativos aos ritmos e estilos de aprendizagem com que Perrenoud (2000) trabalha, ela entende esse conceito de forma mais ampla, incorporando também a utilização de distintas expressões culturais. A autora ressalta também que esse entendimento pressupõe a criação de condições concretas nas escolas – e, no caso deste estudo, das universidades – que permitam uma efetiva diferenciação em sala de aula. É o que quer dizer com “desengessar” a sala de aula (CANDAU, 2010; 2012e).

Já a ideia de utilização de múltiplas linguagens e mídias justifica-se pela necessidade de conceber a escola como um centro cultural, no qual diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. A autora ressalta que não se trata simplesmente de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural.

Por fim, a última categoria básica do mapa conceitual da educação intercultural, denominada *políticas públicas*, é conectada pelo verbo “construir”. Assim, a autora advoga a necessidade de reconhecer os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando em torno de questões identitárias, defendendo a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoiando políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção. A autora salienta, ainda, que o horizonte emancipador é a referência fundamental da didática crítica intercultural. Nas suas palavras:

Na perspectiva da didática, supõe ter sempre presente o contexto onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula (CANDAU, 2012e, p. 133).

O mapa conceitual da educação intercultural aqui apresentado representa uma síntese da didática crítica intercultural tal qual entendida por Candau (2012a). Cabe

salientar, porém, que a própria autora reconhece que o mapa ainda está em construção, enfatizando que este pode ser expandido, discutido e complexificado, além de haver uma série de temas e questões complexas que ainda não estariam suficientemente claras para o grupo de pesquisa (CANDAU, 2010; 2012e). Para este estudo, além de síntese, o mapa foi utilizado como ponto de partida para a construção das categorias analíticas de análise de dados, como se verá na seção 3.5 desta tese.

2.6 Delimitação do referencial teórico

A partir de todo o exposto, Candau (2012a) aponta alguns desafios e aspectos que devem ser mudados na educação escolar. Meu intuito, entre outros, é refletir se esses aspectos podem ser estendidos ao ensino superior de Música, na tentativa de apontar caminhos que favoreçam a superação do ensino tradicional que favorece uma lógica padronizadora, homogeneizadora, monocultural, acrítica e descolada da realidade dos alunos.

Assim, um primeiro ponto a se destacar é que os professores assumam a necessidade de mudanças em sua identidade profissional e redefinam os saberes, práticas, atitudes e compromissos necessários para o "ofício de professor". A autora ressalta também a necessidade de se entender a escola como um espaço de 'cruzamento de culturas', fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos. Amparada no trabalho de Pérez Gomez (1994), Candau (2012c, p. 70) entende que essa instituição deve realizar uma "mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações". Pérez Gómez ressalta, no mesmo sentido, as finalidades que toda prática educativa deveriam almejar:

A emergência e o fortalecimento do sujeito são o principal objetivo da prática educativa. Sua ênfase não deve, portanto, estar na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, e nem na preparação para as exigências do mercado de trabalho ou na adequação ao projeto histórico coletivo, mas sim no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos (PÉREZ GÓMEZ, 1994, p. 84-85 – tradução nossa)³⁰.

³⁰ No original: "*La emergencia y fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa. El énfasis no debe, por tanto situarse ni en la asimilación de la cultura privilegiada, sus conocimientos y sus métodos, ni en la preparación para las exigencias del mundo del trabajo o*

Trata-se de proporcionar aos alunos a oportunidade de tomada de consciência da construção de sua própria identidade e sua relação com os processos socioculturais do contexto em que vivem. Isso implica em garantir que “as condições para que os estudantes contem suas próprias histórias sejam criadas, em que eles escutem atentamente as histórias dos outros e sonhem o sonho da libertação” (MCLAREN, 2000, p. 101-102).

É importante, ainda, que essa identidade não seja vista pelos alunos como um “dado”, numa perspectiva essencialista. Para tal, os professores devem favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades por meio de práticas pedagógicas que sejam entendidas como negociações culturais. Essas práticas permitem mudar o caráter monocultural presente nas escolas e universidades. Trata-se também da necessidade dos professores evidenciarem a ancoragem histórico-social dos conteúdos que ensinam, concebendo as instituições de ensino como espaços de crítica e produção cultural.

O professor, então, deve utilizar diferentes linguagens, apostar no trabalho em grupos, dar visibilidade às produções dos alunos e trabalhar as relações interpessoais e a dinâmica de grupo, discutindo os conflitos que surgirem e valorizando o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes entre os conhecimentos trabalhados nas salas de aula e os saberes que os alunos desenvolvem em seu dia-a-dia. Supõe “desengessar” a sala de aula, multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender (CANDAU, 2012a).

É necessário ressaltar, porém, que não se trata de abandonar os conteúdos, os autores clássicos ou não buscar sua aprendizagem pelos alunos. Nas palavras de Lima (2016, p. 59):

Conceber a Didática na perspectiva da interculturalidade, em conjunto com os conceitos-chave aqui apresentados, implica considerar que o ensino só tem sentido e só se completa se – e somente se – gerar aprendizagem nos/as estudantes – em todos/as eles e elas. Por sua vez, gerar aprendizagem implica necessariamente o trato pedagógico com as diferenças, aí incluídas as de raça/etnia, classe social, gênero, sexualidade, aparência física, ritmos e tipos de aprendizagem, e todas as outras que distinguem os seres humanos. O respeito às diferenças se efetiva por meio dos conteúdos escolares, da forma de abordá-los e das relações pessoais envolvidas no trato pedagógico com eles.

para el encaje en el proyecto histórico colectivo, sino en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos”.

Em outras palavras, para os alunos, significa proporcionar uma aprendizagem “penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (ROGERS, 1987, p. 258). Seria o aprendizado que Freire (1979) define como “real” ou “significativo”, onde aquele que aprende consegue reinventar o aprendido e aplicá-lo á sua existência.

De todas as ações propostas e aspectos relevantes comentados neste capítulo, Candau (2012d, p. 98) enfatiza a estratégia pedagógica que julga ser:

De especial potencial para a construção de práticas pedagógicas atravessadas pela perspectiva intercultural, pois se trata de uma mudança de ótica: ter como ponto de partida de toda prática pedagógica o reconhecimento das diferenças. Certamente trata-se de outra maneira de olhar a prática pedagógica, que não é fácil e supõe desconstruir a perspectiva da homogeneização tão presente e configuradora da cultura escolar.

Continua a autora, afirmando que essa mudança de ótica supõe um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, a valorização das histórias de vida de alunos e professores, buscando o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre estes atores. Por fim, “as questões de alteridade, do diálogo e da mobilização de espaços-tempos para que os diferentes sujeitos se manifestem em suas especificidades na sala de aula e na escola em geral são aspectos fundamentais a serem trabalhados (CANDAU, 2012e, p. 130).

Mantendo sua posição de que não seria possível trabalhar numa lógica multicultural apenas do ponto de vista acadêmico, Candau e Leite (2007), no segundo semestre de 2005, ministraram a disciplina Didática Geral, obrigatória para o curso de Pedagogia da PUC-Rio, incorporando a perspectiva intercultural na sua concepção e dinâmica. Entre as dificuldades encontradas, as autoras narram tensões criadas por uma única disciplina ter adotado uma perspectiva diferenciada em relação à abordagem dominante nas demais disciplinas do curso. Dentre essas tensões, destacam as de cunho operacional, como horário, presença, tarefas a cumprir, etc. e as de cunho mais substantivo, referentes ao próprio sentido da interculturalidade e as desestabilizações que provoca num curso de formação de professores. Por conta disso, tiveram de fazer concessões entre as premissas interculturais assumidas e os procedimentos institucionais que definem datas, ritmos e modos de ser das demais disciplinas. Como se verá nas considerações finais

desta tese, durante a disciplina de Fundamentos Teóricos da Música ministrada, também tive que fazer concessões como essas.

De modo geral, pode-se afirmar, com base nos autores apresentados no capítulo anterior, que toda a lógica da universidade favorece o paradigma tradicional de ensino. Os espaços físicos, a divisão em departamentos, a fragmentação do curso em disciplinas, os tempos para cada disciplina, que rivaliza com as pretensões dialógicas e favorece a imposição de uma narrativa centrada no professor, a necessidade de notas e de procedimentos de avaliação pontuais e que privilegiam a memorização de conteúdos, entre inúmeros outros fatores, são pensados a partir deste paradigma.

O que proponho, nesse estudo, é buscar “olhares” voltados para novas maneiras de se pensar o ensino nas universidades, tendo especial atenção com o ensino superior de Música. Essa busca não é nova, pois muitos pesquisadores e pensadores das áreas de Educação e de outras áreas, incluindo a Educação Musical, já publicaram textos sobre novas formas de atuação do docente (inclusive o atuante nas universidades) em sala de aula. Porém, isso não diminui a importância do presente estudo, ainda mais a partir da percepção de que o paradigma tradicional de ensino – e em especial os modelos conservatorial e frontal – ainda norteia a grande maioria das aulas de música no ensino superior.

Pretendo, portanto, contribuir com propostas alternativas para superar este paradigma no ensino de Música na universidade. Proponho adotar as premissas e ideias da Didática Crítica Intercultural. O excerto a seguir sintetiza esses pressupostos:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2012d, p. 103).

A seguir detalharei a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo aborda todos os aspectos da metodologia utilizada neste estudo, em coerência com a questão de pesquisa formulada e com o referencial teórico adotado. Início localizando-o no paradigma qualitativo, explicando sua gênese e pressupostos. Em seguida, situo-o no movimento da pesquisa da própria prática, e mais precisamente como pertencente ao movimento do autoestudo de professores universitários, nos moldes descritos por Zeichner e Noffke (2002). Explicito também o método utilizado, a pesquisa-intervenção, para em seguida explicar a técnica de coleta (ou, como se verá, de construção) de dados empregada, a observação participante semiestruturada. Após isso, explico a forma de categorização e análise dos dados construídos no estudo, a partir de Minayo (2010) e Lankshear e Knobel (2008).

Em seguida, explico o processo de seleção da disciplina ministrada para, posteriormente, explicitar o processo de seu planejamento. Caracterizo ainda os alunos participantes, bem como os mecanismos de pesquisa adotados para garantir seu anonimato, além de outras questões éticas, como a possibilidade de se recusarem a participar do estudo. Por fim, detalho outros aspectos da intervenção, como a organização e as dificuldades encontradas em relação ao espaço físico e como os alunos reagiram às filmagens das aulas.

3.1 O paradigma qualitativo em pesquisa

Lima (2003) identifica quatro tendências paradigmáticas hegemônicas no campo da Educação: o enfoque quantitativo, o qualitativo, o dialético e o paradigma da complexidade. O autor, resumidamente, compreende que o paradigma quantitativo é o mais tradicional na pesquisa científica, tendo sua fundamentação no positivismo, e ainda hoje se faz presente nas produções científicas. Já o paradigma qualitativo teria surgido, em um primeiro momento, como uma espécie de “reação” à visão de mundo do paradigma quantitativo, ou nas palavras do autor, teria surgido a partir de uma postura “anti-positivista”. Esse paradigma, então, levaria em consideração o contexto do objeto pesquisado, que seria não apenas descrito, mas

também interpretado pelo pesquisador, com vistas a se compreender uma determinada realidade social.

Já o paradigma dialético que, para o autor, vem sendo utilizado cada vez mais na área de Educação no Brasil desde a década de 1970, busca a superação dos dois primeiros e propõe uma união entre aportes contrários. Essa união se dá de forma gradual e contínua, por meio do prisma dialético tese-antítese-síntese. Por fim, o paradigma da complexidade tem origem nos escritos de Edgar Morin e viria a ganhar importância entre os educadores brasileiros a partir da década de 1990. Esse paradigma entende que a objetividade não existe sem a subjetividade, e preconiza que a divisão do conhecimento em segmentos é limitante e insuficiente para se compreender uma realidade. Portanto, basicamente, o paradigma da complexidade rompe com a ideia de um saber fragmentado de qualquer forma. Destacarei, com mais profundidade, o paradigma qualitativo, utilizado para os fins deste estudo.

Santos Filho (2003) afirma que, do fim do século XIX até a década de 1970 do século XX, prevalecia na pesquisa em Educação a lógica positivista (empírica-dedutiva) que sustentava o paradigma quantitativo. A partir dos anos 1970, paradigmas alternativos começam a ser utilizados. De início, esses paradigmas eram considerados pouco ou não científicos, mas, com o tempo, passaram a ser tolerados e, depois, aceitos como formas legítimas de se fazer pesquisa nas áreas de ciências humanas e na área de Educação em particular.

O mesmo autor diz, ainda, que as abordagens qualitativa – influenciada pela fenomenologia – e dialética – orientada em princípio pelo marxismo clássico e depois pelas ideias de Gramsci, Paulo Freire e pelos teóricos da escola de Frankfurt – surgem quase concomitantemente nas universidades brasileiras a partir da década de 1980. O autor afirma ainda que, atualmente, as pós-graduações em Educação trabalham numa perspectiva plural em termos de referencial, onde cada paradigma de pesquisa contribui para a compreensão do fenômeno educativo, que seria complexo e multidimensional. Ele elogia essa perspectiva plural da área de Educação.

Assim como Santos Filho (2003), Gatti (2001) entende que em meados da década de 1970 ocorre tanto uma ampliação das temáticas de estudo como um aprimoramento metodológico nas pesquisas em educação. Nesse sentido, os métodos qualitativos começam a ser amplamente utilizados, assim como métodos

quantitativos mais sofisticados. A autora afirma ainda que, ainda dentro do paradigma qualitativo, na década de 1980 houve o predomínio do marxismo nos estudos educacionais para, na década de 1990, ocorrer uma grande diversificação de temáticas e formas de abordagem. Gatti também ressalta que, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorrem críticas a questões de teoria e método que, em sua opinião, levaram a uma produção desigual em termos de qualidade, no que se refere a embasamento ou elaboração teórica e a utilização de certos procedimentos de coleta e de análise de dados.

Antes de me aprofundar sobre o paradigma qualitativo que ampara este estudo, é necessário tecer algumas considerações sobre sua relação com o paradigma quantitativo. Lima (2003) afirma que, atualmente, há três visões distintas sobre a relação entre ambos. A primeira afirma que seriam incompatíveis, devido aos postulados que os orientam. Rechaçando essa visão, ressalta o autor que, para os partidários dessa ideia, tais paradigmas seriam imutáveis, o que, em sua opinião e na minha também, seria equivocado.

A segunda visão preconiza que os paradigmas quantitativo e qualitativo seriam complementares, pois possibilitariam o estudo de diferentes aspectos, todos importantes, do fenômeno educativo que, como afirma Santos Filho (2003), é complexo e multidimensional. Lima (2003) ressalta, ainda, que aqueles que defendem este ponto de vista também entendem que ambos os paradigmas são limitados, justamente devido aos pressupostos que os embasam e, por conta disso, sua complementaridade seria necessária, dependendo do enfoque do estudo realizado. O autor ressalta que essa visão é a mais comumente aceita nos meios acadêmicos atualmente, e eu concordo com ela. A decisão pela adoção apenas do paradigma qualitativo nessa pesquisa se justifica pela natureza de suas características, da questão de pesquisa formulada e dos objetivos propostos.

A terceira e última visão sobre a relação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo que Lima (2003) aborda propõe uma unidade dialética entre ambos. Os partidários dessa visão apregoam que o conhecimento não pode ser fragmentado ou dividido em partes radicalmente distintas e que essa postura levaria a uma “crise” epistemológica nas pesquisas. Essa crise só poderia ser superada a partir de uma nova postura sobre o fazer e o saber científicos, considerando todas as suas características num olhar holístico.

Isto posto, sobre o paradigma qualitativo, no qual se ampara a presente pesquisa, Denzin e Lincoln (2011) observam oito momentos diferentes em sua trajetória histórica. São eles: 1. Tradicional (1900-1950); 2. Modernista ou Era de Ouro (1950-1970); 3. Gêneros borrados (1970-1986); 4. Crise de representatividade (1986-1990); 5. Pós-modernismo (1990-1995); 6. Investigação pós-experimental (1995-2000); 7. Presente metodologicamente contestado (2000-2010); e 8. Futuro (2010-hoje). Segundo estes autores, no momento tido como “tradicional”, o paradigma qualitativo ainda era associado com o positivismo. Já nos momentos “modernista” (ou era de ouro) e “gêneros borrados”, surgem os primeiros argumentos pós-positivistas, além de uma variedade de novas perspectivas interpretativas e qualitativas, incluindo-se aí a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo.

Na época dos “gêneros borrados” as áreas de humanas teriam se tornado recursos centrais para teorias críticas e interpretativas e para o projeto de pesquisa qualitativa amplamente concebida. Além disso, neste momento, os pesquisadores realizavam investigações como “colagens”, utilizando-se de conceitos e ideias de diferentes disciplinas, o que levou à próxima fase, a “crise de representatividade”. Nela, os pesquisadores se esforçaram para se localizar e localizar seus objetos de pesquisa em textos reflexivos. Para Denzin e Lincoln (2011), aqui ocorre um tipo de “diáspora metodológica”, pois muitos pesquisadores das humanidades migraram para as ciências sociais, procurando por novas teorias sociais e novas maneiras de se estudar cultura popular em seu contexto etnográfico. Ao mesmo tempo, diversos cientistas sociais foram para outras áreas ligadas às ciências humanas, esperando aprender como realizar leituras estruturais e pós-estruturais complexas de textos sociais. Com essas outras áreas, cientistas sociais também aprenderam como produzir textos que não fossem lineares e simplistas. Nesse momento, a linha que separava os textos dos contextos pesquisados se tornou mais tênue.

Os momentos chamados pelos autores de “pós-modernismo” e “investigação pós-experimental” podem ser definidos, em parte, por uma preocupação dos pesquisadores com metáforas literárias e retóricas, narrativas e novas formas de se realizar etnografias. Critérios alternativos de avaliação, que permitissem compreensões dos locais pesquisados mais evocativas, morais, críticas e enraizadas foram privilegiados. Já o momento chamado de “presente

metodologicamente contestado”, estranhamente, não é explicado pelos autores³¹, enquanto que no período em que supostamente nos encontramos, denominado “futuro”, os pesquisadores, ainda segundo Denzin e Lincoln (2011), associam a metodologia com o movimento social baseado em evidências. Além disso, preocupam-se com discursos morais e com o desenvolvimento de textualidades “sagradas”. O momento, então, pediria que as ciências sociais e as humanidades em geral se tornassem locais de conversações críticas sobre democracia, raça, gênero, classe, nações, globalização, liberdade e comunidade.

Outros autores também sistematizaram a evolução do paradigma qualitativo. Bogdan e Biklen (2010), por exemplo, ao analisar tal paradigma especificamente na área de Educação, também subdividem a evolução da pesquisa qualitativa em oito momentos, porém com durações distintas das assumidas por Denzin e Lincoln (2011) e sem a preocupação com terminologias. Os autores identificam as origens da pesquisa qualitativa ainda no século XIX, com os levantamentos sociais realizados sobre as péssimas condições de vida nas cidades americanas e sobre a vida dos pobres da Europa no período. Estes levantamentos produziam uma grande variedade de dados, uma vez que eram realizados por equipes multidisciplinares: cientistas sociais, assistentes sociais, líderes cívicos, investigadores exteriores e jornalistas. Os autores afirmam que “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em Educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico” (BOGDAN e BIKLEN, 2010, p. 23).

Um segundo momento é identificado pelos autores como o “nascimento da antropologia”, destacando-se aí os trabalhos dos pesquisadores no desenvolvimento da antropologia interpretativa e no conceito de cultura. Além disso, nesse período os estudiosos começaram a dar importância ao ponto de vista dos nativos pesquisados, tentando explicar suas vivências a partir desse ponto de vista, e não sob o olhar do pesquisador. O momento posterior é associado por Bogdan e Biklen (2010) com os estudos realizados no departamento de Sociologia da Universidade de Chicago que,

³¹ Em outro texto (DENZIN e LINCOLN, 2006), os autores subdividem a trajetória da pesquisa qualitativa em apenas sete momentos, mantendo-se as mesmas nomenclaturas e datas utilizadas, mas deixando de fora o período denominado “presente metodologicamente contestado”. Já Lima (2003), baseando-se em Denzin e Lincoln (1994 *apud* LIMA, 2003), afirma que estes autores subdividem a trajetória da pesquisa qualitativa em cinco períodos: tradicional, fase modernista, gêneros borrados, crise de representação e quinto momento.

segundo os autores, contribuíram enormemente para a consolidação da pesquisa qualitativa como a concebemos hoje. Esses estudos partilhavam uma mesma característica teórica, pois entendiam que da interação social é que emergiriam os símbolos; e também uma mesma característica metodológica: todos eram estudos de caso, não importando se o caso em questão era apenas um indivíduo ou um grupo maior. Além disso, “os investigadores não só enfatizavam a dimensão humana, mas envolviam-se igualmente em questões políticas importantes” (BOGDAN e BIKLEN, 2010, p. 28).

No quarto momento, identificado pelos autores com a “Sociologia da Educação”, ocorrem críticas ao caráter “não científico” das pesquisas qualitativas, retomando-se as comparações com o paradigma quantitativo das ciências naturais e com a verificação empírica das teorias por meio de experimentos. Bogdan e Biklen (2010) afirmam que, nessa época, “o ‘método científico’ em Educação identificou-se com a quantificação” (*id.*, p. 29). Isso faz com que, no quinto momento – anos 1930 aos 1950 – as pesquisas qualitativas sofressem um “hiato”, não sendo muito “populares”. Houve, porém, duas exceções: os antropólogos sociais, que continuaram fazendo uso dos ideais qualitativos em suas pesquisas, e pesquisadores de agências governamentais norte-americanas, que documentaram a natureza e a extensão dos efeitos da grande depressão econômica que assolou o país à época. Na década de 1950, inicia-se uma retomada ainda tímida dos estudos qualitativos, principalmente em pesquisas sobre os próprios procedimentos de trabalho de campo.

A década de 1960, sexto momento identificado pelos autores, marca um acentuado interesse pelos problemas educacionais estudados a partir da abordagem antropológica. Bogdan e Biklen (2010) identificam como alguns dos motivos que levaram a isso as mudanças e tumultos sociais da época e a associação entre os métodos qualitativos e as temáticas dos menos favorecidos e excluídos sociais. Já na década seguinte, sétimo momento identificado, “mesmo que a investigação qualitativa ainda não tivesse atingido a idade adulta, já estava a sair da adolescência” (*id.*, p. 39). Dessa forma, a observação participante e a etnografia, por exemplo, ganhavam cada vez mais adeptos. Os embates entre os defensores do paradigma quantitativo de um lado e do paradigma qualitativo de outro foram diminuindo, até darem lugar a um clima de diálogo entre ambos. Além disso, surgem duas abordagens distintas no paradigma qualitativo, chamadas pelos autores de

“cooperativa” e “conflituosa”. Os investigadores da primeira “agarravam-se à crença básica e otimista de que as pessoas facilitariam a investigação sempre que lhes fosse possível”, enquanto os identificados com a segunda “entendiam que muitos sujeitos teriam vontade de encobrir os seus comportamentos reais; os defensores da autenticidade e da investigação aberta obteriam menos informação” (*id.*, p. 41).

Na mesma época, surgem ainda o que os autores chamam de investigadores “empáticos”, que defendiam a simpatia e compreensão face às pessoas estudadas. Frequentemente eram acusados de se identificarem em demasia com aqueles que estudavam. Em contrapartida, havia os investigadores que achavam que “a sociologia do que quer que fosse era ridícula” (*id.*, *ibid.*). Identificados com a etnometodologia, estudavam as pessoas e seus hábitos diários, mas deixando de lado seus sentimentos, o que fazia com que fossem acusados de antiéticos.

Por fim, o oitavo momento identificado por Bogdan e Biklen (2010) na trajetória da pesquisa qualitativa diz respeito aos anos 1980 e 1990, período em que três características se destacam, segundo os autores. Em primeiro lugar, os pesquisadores começaram a fazer amplo uso de *softwares* na análise dos dados qualitativos. Em segundo lugar, o feminismo influenciou as pesquisas qualitativas de diferentes formas, como: no tipo de sujeitos investigados; nas emoções e sentimentos como dados válidos para pesquisa; e na forma metodológica como as pesquisas eram realizadas, atentando-se, por exemplo, às relações de poder entre entrevistador e entrevistado existentes em uma entrevista de pesquisa qualitativa.

Por fim, em terceiro lugar, sempre na visão de Bogdan e Biklen (2010), os sociólogos e antropólogos pós-modernos também teriam influenciado o paradigma qualitativo nos anos 1980 e 1990 de diversas formas, mas principalmente pela ideia de que só é possível conhecer algo a partir de uma determinada perspectiva, afastando a “verdade” do uso científico da razão. Explicam os autores: “não é possível conceituar para além da localização do eu num contexto histórico-social específico; desta forma, esta perspectiva enfatiza a interpretação e a escrita como características centrais da investigação” (*id.*, p. 45-46).

Uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete. Ao invés de entenderem o material escrito – textos, manuscritos, artigos e livros – pelo seu valor facial, os investigadores qualitativos pós-modernos tomaram-no como objeto de estudo. Os pós-modernos tornam problemático o

entendimento de determinado trabalho como “científico”, refletindo sobre quais as convenções e atitudes que fazem determinada forma de entender um trabalho, o discurso da ciência, científico (*id.*, p. 46).

Independentemente da forma como se subdivide a evolução do paradigma qualitativo, Denzin e Lincoln (2011) entendem que sua definição muda em cada um dos momentos traçados. Porém, de maneira geral, para esses autores a pesquisa qualitativa pode ser definida como:

Uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações e memorandos para si mesmo. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista para o mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas nos seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar um fenômeno em termos dos significados que as pessoas dão a eles (*id.*, p. 3).

No mesmo sentido, Lima (2003, p. 7) o define da seguinte forma:

Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica.

Para Minayo (2010, p. 57), as pesquisas pautadas no paradigma qualitativo visam “ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Ainda segundo a autora:

As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos [...] propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação [...] é também utilizado [o paradigma qualitativo] para a elaboração de novas hipóteses construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (*id.*, *ibid.*).

Portanto, de acordo com o exposto, ao amparar essa pesquisa no paradigma qualitativo, levei em consideração a presença e a subjetividade do pesquisador e

dos pesquisados na análise e interpretação dos dados, além de considerar como legítimos dados que são, em si, subjetivos, ou que denotam “valor”. Além de se ancorar nos pressupostos do paradigma qualitativo, essa pesquisa se insere no movimento de pesquisa da própria prática, como explicarei a seguir.

3.2 A pesquisa da própria prática

Mizukami (2003) aponta três tipos de pesquisas em educação, dentre outros possíveis: as pesquisas sobre os professores, as pesquisas com os professores e as pesquisas dos professores. Segundo Zeichner e Noffke (2002), o primeiro tipo não só é o mais comum, como é, frequentemente, visto como “natural”: os pesquisadores da área de educação assumem que as pesquisas nessa área são feitas a partir da prática de outra pessoa. Porém, nos últimos anos, as pesquisas do segundo tipo, também chamadas de colaborativas (MIZUKAMI [et al], 2002), vêm aumentando de número, assim como as do terceiro tipo, no qual o presente estudo se enquadra³².

Mizukami (2003) utiliza o termo “pesquisa dos práticos” para as pesquisas dos professores, a partir da tradução do termo em inglês *practitioner research*³³. Porém, considero que essa tradução não é a mais adequada, pois os defensores desse tipo de pesquisa argumentam que o professor não é apenas um “prático”, mas também um profissional que gera conhecimento, teoria, associando-o à sua prática. Nas palavras de Lankshear e Knobel (2008, p. 14), “como profissionais, os professores não se limitam a meramente seguir prescrições e fórmulas meramente impostas a eles, de cima para baixo”.

Além do termo *practitioner research*, alguns autores em língua inglesa também utilizam o termo *teacher research*. Magda França Lopes, tradutora do livro de Lankshear e Knobel (2008), usa o termo “pesquisa pedagógica” para *teacher research*, sendo que os autores também se referem aos professores/pesquisadores como *practitioners*, que ela traduz como “profissionais”. Nesse estudo, assumirei a nomenclatura “pesquisa da própria prática”, referindo-me tanto à *practitioner research* como à *teacher research*. Em meu entender, essa terminologia evidencia o

³² É importante ressaltar ainda que a pesquisa dos professores também pode ser colaborativa. Essa ideia será melhor explicada ainda nesta seção.

³³ O termo *practitioner* é mais frequentemente utilizado para designar um profissional (e, mais frequentemente ainda, o profissional de medicina), mas pode também ser utilizado para designar um praticante ou um técnico em algo (CAMBRIDGE, 1999).

diferencial desse tipo de pesquisa: que ela é feita a partir da própria prática educacional do pesquisador³⁴.

Assim sendo, a pesquisa da própria prática pode ser definida da seguinte forma:

Por pesquisa da própria prática nos referimos a um movimento de base ampla entre profissionais de escolas para legitimar o conhecimento produzido a partir de sua própria realidade vivida como profissionais. Isso inclui uma luta contínua para articular uma epistemologia da prática que inclui experiências com prática reflexiva, pesquisas-ação, grupos de estudo de professores e narrativas de professores (ANDERSON; HERR, 1999, p. 20)³⁵.

Da mesma forma que estes autores, Cochran-Smith e Lytle (1993, p. 24) consideram que a pesquisa da própria prática é uma “investigação sistemática e intencional feita por professores sobre seu trabalho na escola e em sala de aula”³⁶. Lankshear e Knobel (2008) também reforçam a necessidade de a pesquisa ser sistemática, ou seja, nem casual e nem arbitrária. Todos os autores consultados reforçam ainda que, embora haja certo consenso de que a pesquisa da própria prática consista em profissionais pesquisando suas próprias salas de aula, na verdade ela pode ser realizada em outros espaços da instituição de ensino que digam respeito ao trabalho do professor-pesquisador.

Em todas as definições, o conceito de prática como produção de conhecimento é essencial para este tipo de pesquisa, abarcando tanto o desenvolvimento pessoal do pesquisador como indo além e contribuindo também para o desenvolvimento da educação e da sociedade em geral (ZEICHNER; NOFFKE, 2002). A ideia da prática como ponto de partida para a pesquisa, inclusive, ganha cada vez mais força, incluindo aí pesquisas outras que não a pesquisa da própria prática. Nas palavras de Minayo (1994, p. 17-18 – grifos da autora),

³⁴ É interessante notar ainda que a literatura em língua inglesa consultada utiliza o termo *teacher* (professor) para os professores/pesquisadores da educação básica e *academic* (acadêmico) para professores/pesquisadores do ensino superior. Essa escolha de palavras pode ser considerada inadequada, pois não remete o trabalho dos professores universitários à prática de sala de aula e sim apenas ao saber construído em pesquisas, como discuti, por exemplo, em Galizia (2007).

³⁵ No original: “*By practitioner research we refer to a broad-based movement among school professionals to legitimate knowledge produced out of their own lived realities as professionals. This includes an ongoing struggle to articulate an epistemology of practice that includes experiences with reflective practice, action research, teacher study groups and teacher narratives*”.

³⁶ No original: “*systematic, intentional inquiry by teachers about their own school and classroom work*”.

Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Esta concepção de pesquisa refuta a ideia de uma hierarquia entre a teoria e a prática, uma “ideia de que cabe à teoria o papel de comando sobre a prática: a teoria manda porque possui as ideias, e a prática obedece porque é um conhecimento do senso comum. Com essa relação hierárquica, perde-se a unidade entre teoria e prática” (ROSA, 2003, p. 166). Além disso, a pesquisa da própria prática carrega um potencial muito grande para mudar esta prática. De acordo com Zeichner e Noffke (2002, p. 309)³⁷, “embora a pesquisa da própria prática seja aceita como uma forma emergente de produção de conhecimento, seu propósito é provocar, mais do que reforçar, formas já existentes de conhecimento”. Ainda de acordo com essa ideia, dizem os autores:

A pesquisa da própria prática compartilha com outras formas de pesquisa em educação a ênfase no desenvolvimento e aprofundamento da compreensão da prática pedagógica. Contudo a pesquisa da própria prática visa ao mesmo tempo mudar a prática como um resultado do estudo e mudar a prática para entendê-la (*id.*, p. 306)³⁸.

Para Anderson e Herr (1999), a pesquisa da própria prática se enquadra, em diversos aspectos, no paradigma qualitativo de pesquisa, embora seja diferente em alguns outros. Para estes autores, mesmo que os professores-pesquisadores compartilhem alguns objetivos com outras pesquisas qualitativas, eles encontram dilemas metodológicos diferentes de pesquisadores “externos” à prática pesquisada. Considero que, na presente pesquisa, encontrei sim alguns dilemas metodológicos ao longo de sua execução, mas estes não escapam à lógica do paradigma qualitativo. Dessa forma, reitero que meu estudo pauta-se no paradigma qualitativo de pesquisa, configurando-se como uma pesquisa da própria prática³⁹.

³⁷ No original: “*Although practitioner research is accepted as an emergent form of creating knowledge, the purpose here is to challenge, rather than reinforce, existing forms of knowledge*”.

³⁸ No original: “*Practitioner research shares with other forms of educational research an emphasis on developing and deepening the understanding of educational practice. Yet practitioner research is both about changing practice as a result of study and about changing practice to understanding it*”.

³⁹ Lankshear e Knobel (2008) afirmam que a maioria dos pesquisadores que realizam pesquisas da própria prática a consideram “não-quantitativa”, mas estes autores não excluem a possibilidade de se realizar este tipo de pesquisa sob a lógica do paradigma quantitativo.

De acordo com Zeichner e Noffke (2002), algumas pesquisas da própria prática podem ser similares às pesquisas realizadas em universidades, mas outras são bem diferentes. De qualquer forma, estes autores enxergam três dimensões nesse tipo de pesquisa: pessoal, profissional e política⁴⁰. A dimensão pessoal diz respeito ao fato de o estudo poder focar tanto os alunos como o professor-pesquisador, numa espécie de busca por autoconhecimento, analisando-se assim o impacto do processo de pesquisa em si mesmo. A dimensão profissional diz respeito à possibilidade de contribuição da pesquisa da própria prática para os saberes da profissão, o desenvolvimento profissional e o aumento do status da profissão docente.

Já a dimensão política, para os autores, é comum às pesquisas em educação, uma vez que todas almejam ou manter a ordem social vigente e seus mecanismos de poder, ou transformar essa ordem em busca de sociedades mais justas e igualitárias. Zeichner e Noffke (2002) entendem que a pesquisa da própria prática se alinha a uma posição crítica, visando uma agenda de transformação social e promovendo uma teoria e prática transformativas e emancipatórias, e compartilho deste entendimento neste estudo.

A maioria dos professores-pesquisadores que realizam pesquisas sobre a própria prática atua na educação básica. Porém, existem, ainda que poucas, pesquisas da própria prática realizadas no ensino superior, como atestam, por exemplo, Zeichner e Noffke (2002). Lankshear e Knobel (2008, p. 18), inclusive, afirmam:

Identificamos os pesquisadores pedagógicos⁴¹ como profissionais da sala de aula, em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior; envolvidos, individualmente ou em grupos, em investigação automotivada e autogerada, sistemática e informada, realizada visando aprimorar sua vocação como educadores profissionais. A ideia de aprimorar a própria vocação como educador profissional abrange aspectos "interiores", como obter maior satisfação pessoal e elevar a percepção de seu valor, seus propósitos, sua direção e sua realização, e também aspectos "exteriores", tais como melhorar a eficácia da própria prática de ensino.

Entretanto, a literatura consultada relata um embate entre professores da educação básica e professores universitários sobre a validade do conhecimento

⁴⁰ Anderson e Herr (2002) também consideram que a pesquisa da própria prática possui uma forte dimensão política.

⁴¹ O termo "pesquisadores pedagógicos" diz respeito aos pesquisadores da própria prática.

gerado em pesquisas da própria prática. Anderson e Herr (2002) afirmam que essas pesquisas, além de sofrerem resistência de universidades, são “domesticadas” e adotadas meramente como novas técnicas de aprimoramento profissional. Zeichner e Noffke (2002) chegam a afirmar que a universidade tenta “silenciar” pesquisadores da própria prática da educação básica. Por conta disso, esses autores afirmam que a maioria das pesquisas da própria prática é colaborativa, entendendo essa colaboração entre o professor de educação básica que faz a pesquisa em sua própria prática e o professor-pesquisador universitário que o auxilia/guia e isso ajudaria a “validar” esse tipo de pesquisa.

Para Anderson e Herr (2002), há um desconforto maior com as bases epistemológicas dessas pesquisas. Os pesquisadores que se identificam com os ideais do positivismo, como a racionalidade técnica, consideram que a prática é apenas instrumental, e que pode ser melhorada por meio da aplicação de pesquisas feitas por pessoas externas à própria prática. Dessa forma, o conhecimento produzido nas pesquisas da própria prática é relegado a um status de segunda-classe.

Além disso, os professores-pesquisadores possuem um interesse pessoal e um substancial investimento emocional em seus projetos de pesquisa da própria prática. Pela perspectiva da racionalidade técnica, esses pontos tendem a desqualificar suas pesquisas. Por fim, ainda a partir de um ponto de vista positivista, a pesquisa da própria prática não poderia ser generalizada, pois não envolve grupos que sejam representativos de populações maiores (ANDERSON e HERR, 2002). Sobre isso, afirmam os autores, é necessária uma “nova conceitualização de produção rigorosa de conhecimento [...] Sem isso, as noções de rigor da racionalidade técnica são impostas aos profissionais da escola ou abandonadas totalmente sem nada para ocupar seu lugar” (*id.*, p. 14)⁴².

Estes autores trazem, porém, algumas questões para as quais os pesquisadores da própria prática precisam atentar, de forma que o conhecimento produzido em suas pesquisas possa ser considerado válido. Tais questões dizem respeito: às relações assimétricas de poder que podem distorcer os dados ou involuntariamente colocar os participantes em risco e à necessidade de estabelecer

⁴² No original: “*new conceptualization of rigorous knowledge production [...] Without this reconceptualization, notions of rigor based on technical rationality are either imposed on school practitioners or are given up entirely with nothing to replace them*”.

mecanismos nos quais estudantes e professores genuinamente possam se recusar a participar da pesquisa, mesmo quando feita por alguém com autoridade sobre eles. Considero que o presente estudo conseguiu resolver essas questões. A forma como isso foi alcançado será detalhada na parte II desta tese.

Lankshear e Knobel (2008) alertam, ainda, para o fato de que a pesquisa da própria prática não pode ser um "contar de histórias", ou seja, uma sequência de narrativas superficiais. Em suas palavras, "achamos que a ideia de que a experiência dos professores constitui dados tem sido frequentemente interpretada de modo a gerar dados de má qualidade na pesquisa" (*id.*, p. 26). Para garantir, portanto, a validade da pesquisa da própria prática, diversos autores sugerem critérios de confiabilidade específicos⁴³. Nas palavras de Zeichner e Noffke (2002, p. 299):

Nós vamos apoiar a ideia de que a pesquisa da própria prática é uma forma de investigação educacional que deveria ser avaliada a partir de critérios que coincidem, mas de alguma maneira também diferem, com os critérios adotados para avaliar a confiabilidade de pesquisas acadêmicas educacionais⁴⁴.

Anderson e Herr (2002) sugerem cinco critérios de confiabilidade para pesquisas da própria prática, ressaltando que todos são provisórios e em construção: validade de resultado, validade de processo, validade democrática, validade catalítica e validade dialógica⁴⁵. A validade de resultado é garantida quando as ações de pesquisa permitem responder às questões de pesquisa. Já a validade de processo refere-se ao fato de em que medida os problemas de pesquisa são classificados e resolvidos de forma que permitam aprendizado contínuo dos indivíduos imersos no estudo ou de alguma melhoria ou mudança no sistema no qual esses indivíduos estão inseridos.

A validade catalítica ocorre quando os participantes do estudo, incluindo o professor-pesquisador, por meio da pesquisa, compreendem a realidade para poder

⁴³ Zeichner e Noffke (2002) preferem o termo critérios de "confiabilidade" (*trustworthiness*) ao invés de critérios de "validade" (*validity*), pois isso refletiria melhor a ideia de que o conhecimento é sempre relativo. Nesse estudo, com a mesma compreensão, adotarei esta terminologia.

⁴⁴ No original: "we will support the view of practitioner research as a legitimate form of educational inquiry that should be evaluated with criteria that overlap with, but that are somewhat different from, those used to assess the trustworthiness of academic educational research".

⁴⁵ Apesar de utilizarem o termo "validade", estes autores utilizam, em algumas passagens do texto, o termo entre aspas, talvez concordando com o entendimento de Zeichner e Noffke (2002) adotado nesse estudo. De qualquer forma, mantivemos a nomenclatura dos critérios da forma como os autores colocaram.

transformá-la ou reforçar seu apoio a ela. No primeiro caso, os professores/pesquisadores devem reorientar sua visão sobre a realidade e o papel de sua própria prática nessa realidade.

A validade democrática ocorre quando a pesquisa é feita em colaboração com todas as partes envolvidas no problema sob investigação. Porém, a pesquisa não precisa ser classificada como “colaborativa” para atender a esse critério. Para tal, o professor-pesquisador deve garantir que as múltiplas perspectivas e interesses materiais dos envolvidos são levados em consideração no estudo. Os autores ressaltam que isso envolve uma questão de ética e justiça social.

Por fim, a validade dialógica ocorre quando é feita uma revisão do estudo por pares, de modo a garantir a confiabilidade da pesquisa. Sobre esses dois últimos critérios, afirmam os autores:

Para promover a validade democrática e dialógica, alguns autores defendem que a pesquisa dos professores deve ser sempre colaborativa [...] Outros simplesmente sugerem que os professores apenas dialoguem reflexivamente com outros professores que também façam pesquisa [...] ou trabalhem com um "amigo crítico" que esteja familiarizado com sua prática pedagógica e que possa funcionar como "advogado do diabo" para explicações alternativas para os dados de sua pesquisa⁴⁶ (ANDERSON; HERR, 2002, p. 16).

Considero que o presente estudo atende a estes dois critérios por dois motivos: em primeiro lugar, ele é realizado pelo orientando de doutorado em conjunto com sua orientadora. Em segundo lugar, ele será necessariamente revisado por uma comissão avaliadora, por se tratar de uma pesquisa de doutorado. Em meu entendimento, a pesquisa da própria prática não precisa ser, necessariamente, colaborativa, ainda mais no caso do presente estudo, pelos argumentos apresentados.

Ao avaliar os cinco critérios de Anderson e Herr (2002) e outros apresentados por outros autores, percebo que, uma vez assumidas as bases epistemológicas da pesquisa da própria prática, sua confiabilidade é garantida a partir de mais ou menos os mesmos critérios que guiam todas as pesquisas qualitativas. Porém, também considero que cada tipo de pesquisa possui especificidades que precisam ser

⁴⁶ No original: “In order to promote both democratic and dialogic validity, some have insisted that practitioner research should only be done as collaborative inquiry [...] Others simply suggest that practitioner researchers participate in critical and reflective dialogue with other practitioner researchers [...] or work with a “critical friend” who is familiar with the setting and can serve as devil’s advocate for alternative explanations of research data”.

levadas em consideração na hora de se avaliar suas conclusões. Nas palavras de Zeichner e Noffke (2002, p. 322):

Avaliar a qualidade de uma pesquisa da própria prática realizada em uma tese de doutorado será, certamente, diferente de avaliar uma proposta de apresentação em um congresso de pesquisa ou ainda de tomar decisões sobre arquivar estudos de pesquisa particulares em uma base de dados⁴⁷.

Os autores consideram, porém, que os critérios para se avaliar a qualidade de pesquisas da própria prática devem necessariamente ter:

[...] um componente moral e ético muito forte, levando-se em consideração a qualidade das relações entre os participantes, incluindo-se aí as relações entre professor/pesquisador e alunos e entre todos os envolvidos no projeto de pesquisa. Os critérios devem também poder avaliar como a pesquisa foi feita e como ela é apresentada (*id.*, p. 323)⁴⁸.

Como dito anteriormente, a pesquisa da própria prática é um movimento amplo. Zeichner e Noffke (2002) identificam cinco tradições dentro deste movimento: a tradição da pesquisa-ação dos EUA a partir dos trabalhos de Collier e Lewin; o movimento britânico do professor como pesquisador a partir dos trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliott e o movimento de pesquisa participante desenvolvido na Austrália; o movimento contemporâneo do professor pesquisador na América do Norte; o movimento da pesquisa participante que nasce a partir da pesquisa com grupos oprimidos na Ásia, África e América Latina; e o movimento do autoestudo desenvolvido por professores do ensino superior.

Este último movimento diz respeito a professores universitários que conduzem pesquisas sobre sua própria prática, reconhecendo que estes também são, assim como na educação básica, professores em alguma esfera de seu trabalho. Isso pode parecer irrelevante, mas com frequência, como abordado anteriormente e melhor discutido em Galizia (2007), os professores universitários

⁴⁷ No original: “Assessing the quality of a practitioner research doctoral dissertation will certainly need to be different from judging the quality of a proposal to present research at a practitioner research conference or from making decisions about whether to archive particular research studies in a local data-base”.

⁴⁸ No original: “[...] a strong moral and ethical component that includes attention to the quality of relationships among the participants in the research. The relationships include those between researchers and their students as well as those among all people affected by a research project. The criteria that emerge will also need to address both how the research was done and what the quality of its representation is”.

não têm a dimensão docente de seu trabalho valorizada, seja por outros ou por si mesmos.

Ainda segundo Zeichner e Noffke (2002), os partidários deste movimento rejeitam a ideia de que professores universitários apenas desenvolvem teorias para outros aplicarem e que possuem o monopólio da produção de conhecimento em educação. Isso faz com que tenha havido um crescimento no número de publicações sobre autoestudo feito por professores universitários, bem como em sua aceitação como pesquisa válida⁴⁹.

O autoestudo realizado por professores universitários tem utilizado diversas metodologias de pesquisa, pois no entendimento dos autores, ele se refere a uma tradição em pesquisa, e não a uma metodologia de pesquisa específica. Os métodos usados nestes estudos variam, como: narrativas, história de vida (história oral), pesquisa-ação, pesquisa autobiográfica, dentre outros. Essas pesquisas também têm abordado diversos assuntos, tais como: o uso de estratégias de ensino específicas, a implementação de determinadas filosofias de ensino em programas educacionais, a luta de professores em questões de raça, classe e gênero, e no trabalho com instituições que não valorizam a formação de professores (ZEICHNER e NOFFKE, 2002). Os autores afirmam que o autoestudo vai além da prática de sala de aula, inclusive. Pode ter como tema, por exemplo, o status da formação de professores na estrutura das universidades.

Entendo que a presente pesquisa, que se caracteriza como pesquisa da própria prática, se insere no movimento do autoestudo de professores universitários, nos moldes descritos por Zeichner e Noffke (2002). Como método de pesquisa, utilizei a pesquisa-intervenção. No item seguinte, detalharei seus pressupostos.

3.3 Método de pesquisa

Toda pesquisa da própria prática é, obviamente, participante, no sentido de que o pesquisador participa do ambiente pesquisado. Rocha e Aguiar (2003, p. 66) alertam, porém, que “na literatura brasileira, as diversas tendências metodológicas que envolvem o conceito de participação apresentam maior polêmica, gerando

⁴⁹ Porém, é necessário salientar que estes autores trabalham a partir da perspectiva de publicações estrangeiras. No Brasil, considero que autoestudos conduzidos em nível superior ainda são escassos.

muitas vezes dificuldades quanto à sua compreensão⁵⁰. Para Paulon (2005), a pesquisa pode ser considerada como participante quando o pesquisador está inserido no campo de suas observações, mas sem problematizar esse campo.

Caso haja tanto a inserção do pesquisador como a problematização desse campo, então a pesquisa pode ser considerada como pesquisa-ação. De forma similar, Thiollent (1987) entende que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa-participante. Na presente pesquisa, trabalhei a partir dessa compreensão de Thiollent (1987): de que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa-participante. A partir disso, como mostrarei a seguir, a pesquisa-intervenção, bastante utilizada na Psicologia Social, também será considerada como uma modalidade de pesquisa-participante que possui algumas similaridades e também algumas diferenças em relação à pesquisa-ação.

Para Rocha e Aguiar (2003) e Zeichner e Noffke (2002), a gênese das pesquisas participantes tem início com os trabalhos de Kurt Lewin. Este autor, ao buscar maneiras de aumentar a produtividade de operárias em fábricas dos EUA, inaugura a ideia de pesquisa-ação e causa uma reviravolta epistemológica ao negar três características tidas como pilares da ciência até então: o mito da objetividade na produção do conhecimento; a ideia de neutralidade do pesquisador, entendendo que ele sempre intervém no objeto pesquisado; e a concepção de “verdade” e totalidade do saber (ROCHA e AGUIAR, 2003).

Muitos autores de diversas áreas já assumem, atualmente, a impossibilidade de manutenção desses três pilares da ciência positivista, que possuem sua gênese no texto *Discurso do Método*, de Descartes (1973). Fourez (1995), por exemplo, entende que a ciência, embora fundamental no desenvolvimento humano, não produz verdades absolutas, apesar do número cada vez maior de sociedades (ocidentais e orientais) que pensam o contrário. Para desenvolver essa ideia, o autor afirma, amparado pelas ideias do paradigma qualitativo expostas anteriormente, que as descobertas da ciência são transitórias e, mais do que isso, dependentes da maneira como se vê o mundo, da cultura em que a ciência produzida está inserida.

Portanto, Fourez (1995), ao dizer que toda a ciência é mediada pela cultura em que está inserida, reconhece seu relativismo. É relativa em termos de “verdade eterna”, posto que novas descobertas sempre podem mudar a verdade assumida

⁵⁰ As autoras afirmam também que, na literatura estrangeira, as discussões acerca do assunto não focam as diferenças entre estes métodos, mas sim entre métodos participativos e não-participativos.

hoje, e também em termos de “verdade absoluta”, única, pois necessariamente é inserida em uma cultura específica em meio a outras culturas, que podem olhar para essa verdade a partir de outro “sistema de significações”, determinando outro “modo de vida global” (WILLIAMS, 1992, p. 10-13).

Além dessa quebra de paradigma em relação às pesquisas positivistas / quantitativas, a pesquisa-ação Lewiniana possui uma característica comum à pesquisa-intervenção, e que pode ser a responsável pela confusão entre elas. Essa característica diz respeito ao fato de que “Lewin (1969) criava a pesquisa-ação e a dinâmica de grupo, fundamentando uma psicossociologia ativa frente às questões sociais, em que a gênese social precedia a gênese teórico-metodológica” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 65). Em outras palavras, os dois tipos de pesquisa consideram que o campo também é *locus* de construção teórica.

Portanto, a pesquisa-intervenção pode ser considerada como um tipo de pesquisa-participante e compartilha de algumas características da pesquisa-ação citadas anteriormente, porém apresentando algumas diferenças fundamentais que justificam sua existência como método de pesquisa. De acordo com Rocha e Aguiar (2005, p. 66):

Podemos considerar que a pesquisa participante se constitui em uma metodologia com pressupostos gerais de pesquisa, envolvendo diferenciados modos de ações investigativas e de priorização de objetivos. A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.

Uma das diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa-intervenção diz respeito ao fato de que, além de uma *ação transformadora*, os sujeitos envolvidos realizam uma *ação para produção de acontecimentos*. Dessa forma, os dados de uma pesquisa-intervenção não são apenas criados a partir de pressupostos teóricos pré-definidos, mas construídos num processo onde teoria e prática se confundem e se criam mutuamente (PAULON, 2005; ROCHA e AGUIAR, 2003). Em outras palavras, embora tanto na pesquisa-ação como na pesquisa-intervenção o pesquisador esteja inserido e problematize sua inserção no campo de suas observações, apenas na segunda ele problematiza também suas concepções de subjetividade e ciência com que a investigação se orienta (PAULON, 2005). Essa ideia fica mais clara a partir do excerto a seguir:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 67)⁵¹.

O resultado final deste processo de intervenção é desconhecido por todos os sujeitos envolvidos no estudo, ampliando-se assim a ideia de transitoriedade da “verdade” produzida pela pesquisa.

É ao afirmar esta escolha ética que aquele “sentido da ação” antes visto como um planejamento conjunto de uma ação transformadora assume mais a conotação de uma intervenção voltada para a produção de acontecimentos. Intervenção que carrega em sua etimologia não só o sentido de uma intromissão violenta, como se naturalizou compreendê-la, mas no resgate de um *Interventio* que contempla a idéia de um “vir entre”, “interpor-se” (Ardoíno, 1987) [...] Abre-se aí a possibilidade de pensar a intervenção como um caminhar mútuo por processos mutantes que, justo por não poder ser resumida ao encontro de unidades distintas (sujeitos da investigação X objetos a serem investigados), não pode ser pensada como uma mudança antecipável. Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela (PAULON, 2005, p. 21).

Alguns autores da área de educação, como Silva e Oliveira (2000, s/p), por exemplo, não entendem a intervenção, necessariamente, como pesquisa científica. Em suas palavras, “embora exijam rigor nos registros e interpretações não apressadas, [intervenções] não configuram necessariamente uma pesquisa científica”. Para estas autoras, intervenções são “ações deliberadas no sentido de ou criar novas, ou conformar, ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, entre as pessoas e o ambiente em que vivem”.

No presente estudo, porém, compreendo que a pesquisa-intervenção se caracteriza como um método de pesquisa científica no qual, por meio da intervenção

⁵¹ Szymanski e Cury (2004) trabalham a partir do pressuposto de que toda pesquisa na área de Humanas, independentemente do método ser ou não participativo, realiza uma intervenção no objeto pesquisado, por menor que seja. Nesse sentido, as autoras negam a ideia de neutralidade nessas pesquisas, conforme já exposto. Porém, para além dessa discussão, nessa pesquisa se entenderá que a não neutralidade do pesquisador é condição ao próprio conhecimento, como afirmam Rocha e Aguiar (2003) neste excerto.

realizada, dados foram construídos e analisados de modo que possibilitem construção de conhecimento. Nas próprias palavras de Silva e Oliveira (2000, s/p),

As metodologias [de pesquisa científica] empregadas por pesquisadores decorrem do entendimento que tem: - do que seja ciência, de seus objetivos; - de sua visão de mundo; - da teoria, ou das referências teóricas, ou do referencial teórico, ou do marco teórico que orientam seu trabalho científico [...]

Assim, assumindo que “as diversas tendências metodológicas que envolvem o conceito de participação apresentam maior polêmica” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 66), como já dito, entendo que o método da pesquisa-intervenção, tal como descrito aqui, coaduna-se aos objetivos, à visão de mundo e de ciência e ao referencial teórico utilizado nesse estudo. Exposto, portanto, o método de pesquisa empregado, tratarei a seguir da técnica de construção de dados empregada.

3.4 Técnica de construção de dados

Comparando-se diferentes pesquisas, tanto em Educação como em outras áreas, é comum encontrar confusões quanto aos termos método de pesquisa e técnica de coleta de dados, como apontam Scott e Usher (1999). Em minha pesquisa de mestrado (GALIZIA, 2007), por exemplo, uma das dificuldades metodológicas encontradas foi diferenciar a entrevista como método (estudo de entrevistas) da entrevista como técnica de coleta de dados (entrevista estruturada, semiestruturada ou não-estruturada). Todavia, no presente estudo, o método (a pesquisa-intervenção) está claramente delineado e, dadas suas características expostas anteriormente, a técnica de construção de dados utilizada foi a observação participante semiestruturada. Cabe ressaltar, ainda, que grande parte da literatura consultada sobre o tema utiliza a nomenclatura “técnica de coleta de dados”. Porém, dadas as características da pesquisa-intervenção discutidas na seção anterior, entendo que seria mais correto utilizar o termo “técnica de construção de dados”, pois estes serão, nesta pesquisa, de fato, construídos, e não coletados.

Antes de explicitar as características de ambas, é interessante ressaltar o que se entende por “dados”, para que se compreenda o porquê da escolha desta técnica de construção. Apoiando-me em Lankshear e Knobel (2008, p. 149), defino dados de pesquisa como:

“Fragmentos e peças de informação encontradas no ambiente” (Merriam, 1998, p. 70), que são coletados de maneira sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa.

Estes autores salientam, ainda, três características que todos os dados de pesquisa possuem, independentemente da natureza da investigação. A primeira diz respeito ao fato de os dados não existirem por si, mas de serem construídos pelo pesquisador. Esta afirmação vai ao encontro das premissas da pesquisa-intervenção, mas outros métodos de pesquisa entendem que os dados são coletados e, nesse sentido, já existiriam. Os autores defendem seu ponto de vista argumentando que os dados sempre refletem a visão de mundo do pesquisador, pois são registrados e analisados por ele. Dessa forma, caracterizam-se como uma “construção” do pesquisador, mesmo que construídos a partir de um fato externo. Independentemente da validade desse entendimento de Lankshear e Knobel (2008) para outras pesquisas, no presente estudo ele foi considerado.

Uma segunda característica apontada é que a coleta de dados é sempre seletiva, na medida em que “os pesquisadores não podem coletar todos os dados potenciais referentes a um fenômeno (por exemplo, um evento, programa, intercâmbio pessoal, etc.). Eles devem tomar decisões em pontos estratégicos sobre o que incluir ou excluir” (*id.*, p. 150)⁵². Por fim, Lankshear e Knobel (2008) consideram que os dados:

Jamais são “brutos”, no sentido de serem *neutros*. Eles são construídos pelo processo de coleta e moldados pelo que é coletado e pelo que não é. Consequentemente, os dados são sempre interpretados de maneira extensiva pelo pesquisador, durante e antes do momento da coleta (*id.*, p. 150 – grifos dos autores).

Entendo que, ainda antes de caracterizar a técnica de construção de dados utilizada neste estudo, faz-se necessário abordar alguns princípios gerais que Lankshear e Knobel (2008) apontam como necessários para guiar a construção de dados de uma pesquisa em Educação e que foram adotados no presente estudo.

⁵² É interessante notar que, neste trecho, os autores utilizam a expressão “coletar dados”, ao invés de “construir dados”, de acordo com a primeira característica levantada por eles. Não se pode afirmar, contudo, se isso se caracteriza como uma incoerência conceitual dos autores ou apenas um erro de tradução.

São eles: princípios epistemológicos, éticos e metodológicos ou de procedimento. Os epistemológicos “estão ligados à qualidade dos dados coletados, em termos da confiança que nos proporcionam como evidências para o nosso conhecimento, entendimento e explicações sobre um problema, questão ou fenômeno educacional” (*id.*, p. 156). Este princípio diz respeito tanto à necessidade de os dados serem relevantes para se responder às questões de pesquisa propostas, como de serem válidos e confiáveis. Os autores reconhecem que, em pesquisas qualitativas, o uso dos termos “validade” e “confiabilidade” podem gerar críticas e riscos, da mesma forma que Zeichner e Noffke (2002). Sobre isso, escrevem:

É bom pensar em dados válidos, como aqueles que, na verdade, “conseguem” o que pretendíamos descobrir quando os coletamos [...] isso não é tanto uma questão de rastrear “a verdade” sobre as percepções ou de estar entre os poucos pesquisadores que realmente fizeram descobertas sobre “percepções” [...] a preocupação com a validade na coleta dos dados é questão de tomar cuidado para criar instrumentos fidedignos aos conceitos informados e desenvolvidos para o fenômeno que estiver sob investigação, e depois aplicá-los de maneira cuidadosa e consciente. (*id.*, p. 157-158).

Lankshear e Knobel (2008) afirmam, ainda, que os princípios éticos que guiam a coleta de dados são necessários porque, em verdade, há uma relação desigual de poder entre o pesquisador e os pesquisados. O primeiro geralmente é respaldado por instituições educacionais (universidades etc.) e, dessa forma, os segundos muitas vezes podem sentir-se constrangidos a participar do estudo. Além disso, muitas vezes o pesquisador é colocado no papel de alguém que vai “julgar” ou “avaliar” ações, percepções ou concepções dos pesquisados. Uma forma de igualar essa relação desigual de poder é o consentimento de pesquisa que, se adequadamente respeitado, garante que o pesquisado compreendeu as diretrizes que guiam o estudo e aceitou colaborar com ele, além de ter a sua privacidade e dignidade garantidas. Como se verá no próximo capítulo, a presente pesquisa garantiu esse princípio ético.

Por fim, os princípios metodológicos ou de procedimento apontados por Lankshear e Knobel (2008, p. 161) podem ser divididos em três tipos: de “elegância e da parcimônia”, de “natureza prática”; e de “realismo”. Em suas palavras,

O princípio de *elegância e da parcimônia* refere-se a conseguir a maior quantidade de dados de alta qualidade com o uso mínimo de recursos e com a menor complexidade possível na operação [...] os princípios da

natureza prática e do *realismo* tratam de alinhar o que se planeja fazer em termos de coleta de dados com os recursos e as oportunidades de fato disponíveis ou com probabilidade de virem a estar disponíveis (*id.*, p. 161-162 – grifos dos autores).

Neste estudo, como se verá a partir da seção 3.6, construí os dados utilizando-me de filmagens da própria prática em sala de aula universitária, garantindo, assim, o alcance desses princípios.

Isso posto, tratarei a seguir da observação participante semiestruturada, técnica de construção de dados utilizada na presente pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986) e Scott e Usher (1999), as técnicas de observação são muito utilizadas por pesquisas em Educação, tanto sozinhas como complementadas por outras estratégias.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Estas autoras afirmam, ainda, a necessidade de a observação, como técnica de construção de dados, ser controlada e sistemática, exigindo planejamento cuidadoso e preparação rigorosa do pesquisador. Nesse sentido, a primeira tarefa quando se opta por esse procedimento seria a delimitação precisa do objeto de estudo. Nas palavras de Triviños (1987, p. 153), “observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características”. Na presente pesquisa, meu olhar a partir da prática de sala de aula se deteve especificamente: nas mudanças necessárias nessa prática para o favorecimento da superação do paradigma tradicional; na possibilidade dessa prática favorecer o fortalecimento das identidades dos alunos, bem como seu empoderamento, emancipação e autonomia; e em como o conhecimento deve ser considerado e trabalhado nessa prática.

Ainda segundo Lüdke e André (1986), as técnicas de observação são extremamente úteis tanto para pesquisar aspectos novos ou soluções para um problema a partir de teorias e pressupostos já existentes (como na pesquisa-ação)

como nas situações em que, além disso, também se tem a intenção de produzir mudanças de ordem epistemológica ou teórica (como na pesquisa-intervenção).

A observação como técnica também recebe críticas. As citadas autoras enumeram as três mais comuns: as observações provocariam alterações no ambiente pesquisado; baseiam-se muito na interpretação pessoal do pesquisador; e produziriam uma visão distorcida ou parcial da realidade. Porém, também apontam uma série de meios que o pesquisador pode utilizar para verificar se o seu envolvimento intenso está levando a uma visão parcial ou tendenciosa do fenômeno:

Ele pode, por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras ideias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas (*id.*, p. 27).

Como se verá na parte II desta tese, nem todas as suposições feitas antes da observação foram confirmadas. Dessa forma, acredito que não incorri nesse problema. Além disso, o olhar duplo, tanto do doutorando como de sua orientadora, aliado ao olhar dos membros da comissão avaliadora da tese de doutorado, minimizam as chances de parcialidade na análise dos dados.

No que tange à contextualização do fenômeno observado, encontrei discrepâncias sobre o entendimento desse aspecto pelos autores levantados. Para Triviños (1987, p. 153), “observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.”. Já para Lankshear e Knobel (2008, p. 187 – grifos dos autores), “a coleta por observação enfatiza o registro de dados que ‘ocorrem naturalmente’ ou *contextualizados* ao que está acontecendo nos ambientes sociais, *enquanto eles ocorrem*”. No presente estudo, segui a compreensão destes últimos autores, entendendo a observação como técnica de construção de dados contextualizados.

Os autores consultados reconhecem diferentes tipos de observação. Basicamente, pode-se entender que há quatro tipos extremos, oriundos de dois critérios: a estruturação da observação e o envolvimento do pesquisador. No que tange à estruturação da observação, esta pode variar de *estruturada* ou “sistemática

direta” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008) a *não-estruturada* ou “livre” (TRIVIÑOS, 1987). As observações estruturadas, comumente encontradas em pesquisas quantitativas, são rigidamente planejadas e organizadas antes da ação, não permitindo que o pesquisador saia desse planejamento e organização. Já as não-estruturadas, mais características das pesquisas qualitativas, permitem que o pesquisador observe o fenômeno sem categorias ou objetivos pré-concebidos, deixando-se levar pelo fluxo dos acontecimentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Neste trabalho utilizei uma categoria mista de observação, a *semiestruturada* (SCOTT e USHER, 1999; TRIVIÑOS, 1987). Nela, categorias e objetivos prévios guiam a observação do pesquisador, mas este possui liberdade para seguir o fluxo dos acontecimentos caso julgue necessário, adicionando novas categorias ao seu olhar ou ignorando outras em determinadas ocasiões.

Quanto ao envolvimento do pesquisador, as observações variam entre participantes ou de “participação plena” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008) e não-participantes. No primeiro caso, o pesquisador realiza uma imersão total na realidade pesquisada, tornando-se parte dela. No segundo caso, ele se afasta completamente, tentando interferir o menos possível na realidade observada. Pode-se perceber que o primeiro tipo coaduna-se com os pressupostos da pesquisa-intervenção, conforme explicado anteriormente.

Portanto, os quatro tipos extremos de observação são: estruturada e não-participante; estruturada e participante; não-estruturada e não-participante; não-estruturada e participante. A figura a seguir ajuda a compreender essa ideia:

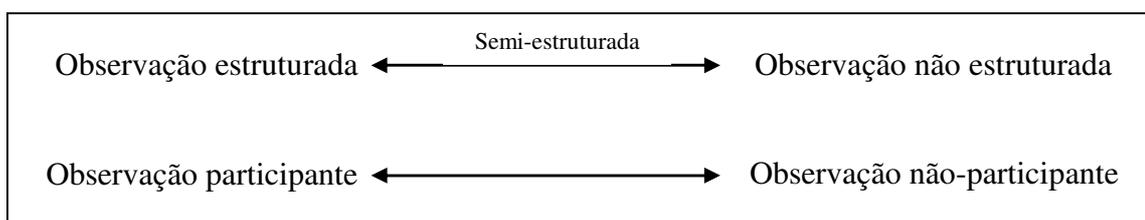


Figura 2 - Linha contínua dos tipos de observação - Baseado em Lankshear e Knobel (2008, p. 189).

Nesta pesquisa, reitero, utilizei a observação participante semiestruturada, pois o pesquisador realizou uma imersão total na realidade pesquisada, tornando-se parte dela. Além disso, a observação foi guiada por categorias e objetivos prévios, mas houve liberdade para o pesquisador seguir o fluxo dos acontecimentos, quando necessário.

Os dados foram registrados a partir de duas câmeras colocadas nos cantos frontais da sala onde ocorreu a intervenção, apontadas para os estudantes⁵³. Optei por duas câmeras pelos seguintes motivos: garantir que todos os alunos fossem filmados e que, no caso de uma câmera falhar, os dados não deixassem de ser registrados. Na mesma semana em que eram realizados, os vídeos eram transcritos por mim em um arquivo de texto. Nesse momento as transcrições foram feitas da forma mais fiel possível às filmagens, sem corte algum, e respeitando-se a ordem cronológica dos acontecimentos em cada aula.

A filmagem como meio de registro das observações visou garantir que nenhum detalhe fosse esquecido pelo pesquisador, uma vez que não era possível efetuar anotações durante a intervenção. Porém, em certas ocasiões, algumas anotações breves foram realizadas logo após as aulas. Como se verá na seção 3.11 deste documento, a presença das câmeras parece ter influenciado pouco na dinâmica das aulas.

3.5 Categorização e análise dos dados

No que tange à categorização e análise dos dados, encontrei diversas abordagens e operacionalizações. Como afirma Minayo (2010, p. 351), "na produção de análises sobre questões sociais e mesmo de abordagens qualitativas não há consenso, há sim vários caminhos de possibilidades à escolha do pesquisador". A mesma autora reconhece, ainda, que os procedimentos adotados pelos pesquisadores qualitativos nas análises deste tipo de dados muitas vezes não condizem com aquilo que os livros sobre o assunto preconizam: "o que se escreve ou se fala sobre o trabalho de investigação, geralmente é uma 'lógica reconstruída' que se distancia da 'lógica em uso', utilizada no decorrer do trabalho" (*id.*, p. 351). Além disso, para Lankshear e Knobel (2008), diferentes procedimentos de análise de dados produzem resultados similares.

Dadas as características deste estudo apresentadas anteriormente, adotei a seguinte definição:

Análise é o processo de fragmentar as coisas em partes menores, a fim de entender devidamente essas partes e as suas relações com as outras

⁵³ Detalharei o espaço físico onde ocorreram as observações mais adiante.

partes. Feito isso, conseguimos reuni-las, sob a forma de um relato que demonstre nossa maneira de entender o que estivemos investigando, explicando seus aspectos relevantes ou, ao contrário, proporcionando esclarecimentos e interpretações que permitam ações ou reações adequadas (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 260).

Estes autores afirmam, ainda, que toda análise de dados de pesquisa, por sua própria natureza, envolve sua rotulação em um primeiro momento e, após isso, algum tipo de categorização. Em um terceiro momento, categorias similares unem-se de tal modo que somente algumas delas permanecem.

Minayo (2010) descreve uma sequência operacional de análise de dados que foi utilizada nesta pesquisa. Em primeiro lugar, a autora afirma ser necessário realizar uma ordenação dos dados coletados. Esta etapa consiste em transcrever os dados (no caso deste estudo, dados observados), realizar uma releitura das transcrições e organizá-los em determinada ordem.

Após isso, a autora afirma ser necessário realizar uma classificação dos dados. Essa etapa é subdividida em outras três. Em um primeiro momento, o pesquisador realiza uma leitura horizontal e exaustiva dos textos, buscando primeiras impressões acerca dos dados registrados. É importante que, nessa leitura, não se separe: a ideologia da realidade material do signo; o signo das formas concretas de comunicação; e a comunicação e suas formas da base material em que ela se sustenta. O objetivo desta ação é construir categorias empíricas, ou seja, categorias que emergem dos próprios dados e, depois, confrontá-las com categorias analíticas, aquelas que já existem desde o início do estudo e são oriundas da(s) teoria(s) que embasa(m) a pesquisa, buscando inter-relações e interconexões entre elas.

Em seguida, afirma a autora que se deve realizar uma leitura transversal, na qual os dados serão recortados em “unidades de sentido por estruturas de relevância, tópicos de informação⁵⁴ ou temas⁵⁵” (MINAYO, 2010, p. 358), colocando-se as unidades similares juntas e classificando-as. Isso feito, deve-se aplicar uma

⁵⁴ A autora utiliza, nesta parte do texto, os termos “unidades de sentido”, “estruturas de relevância” e “tópicos de informação” que podem ser compreendidos, no nosso entender, como “conceitos”, da forma como define a autora: “conceitos são unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Podem ser considerados como operações mentais que refletem pontos de vista verdadeiros e construídos em relação dinâmica com a realidade (sempre dentro de um quadro teórico determinado)” (MINAYO, 2010, p. 176).

⁵⁵ “A noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (MINAYO, 2010, p. 315).

lógica unificadora, agrupando tudo em um número menor de unidades de sentido. Por último, é realizada uma análise final por meio de um movimento circular: dos dados empíricos para o campo teórico e vice-versa. Terminando-se a sequência operacional de análise de dados descrita por Minayo (2010), escreve-se o relatório de pesquisa, que deve “configurar-se como uma síntese, na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto [...] será um trabalho incompleto o que apenas descreve, *ipsis litteris*, o processo de trabalho do investigador” (*id.*, p. 359).

Para os fins deste estudo, as categorias analíticas adotadas foram criadas a partir de três das quatro categorias básicas do mapa conceitual da educação intercultural (apêndice I) elaborado por Candau (2010; 2012e). As categorias consideradas são: sujeitos e atores; saberes e conhecimentos; e práticas socioeducativas. A quarta categoria do mapa de Candau, denominada de políticas públicas, não foi utilizada como tal porque a tese não abordou diretamente a questão das políticas públicas. Contudo, isso não quer dizer que a dimensão política do ensino não tenha sido contemplada na pesquisa, como ficará evidenciado na Parte II deste documento. Na tese, houve a compreensão de que essa dimensão é transversal às três categorias adotadas e permeia todo o processo de intervenção, enquanto prática socioeducativa. A par disso, mesmo não tendo figurado como categoria analítica, o trabalho traz, nas considerações finais, indicativos para a construção de políticas públicas em diferentes âmbitos.

Utilizando-se então das subcategorias e das palavras de ligação do mapa conceitual da educação intercultural elaborado por Candau (2010; 2012e), cheguei à seguinte síntese das categorias analíticas:

1. Sujeitos e Atores
 - 1.1. Fortalecer identidades abertas, plurais e dinâmicas
 - 1.2. Estimular Emancipação e Autonomia
 - 1.3. Potencializar empoderamento
2. Conhecimento
 - 2.1. Discutir universalismo e relativismo
 - 2.2. Contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico
 - 2.3. Reconhecer conhecimento cotidiano
3. Práticas Sócio-Educativas
 - 3.1. Questionar (desconstruir) dinâmicas habituais
 - 3.2. Favorecer dinâmicas participativas

- 3.3. Visibilizar conflitos
- 3.4. Promover relações democráticas
- 3.5. Valorizar múltiplas linguagens e mídias
- 3.6. Promover diferenciação pedagógica
- 3.7. Basear-se em construção coletiva

Na seção a seguir, detalharei a disciplina na qual os dados foram construídos.

3.6 Local de pesquisa: a disciplina de LEM 2

Uma vez entendido que a pesquisa-intervenção seria o método adequado para se atingir os objetivos de pesquisa propostos, comecei a buscar uma disciplina no âmbito de um curso superior de Música para realizar a intervenção. Como já atuo como professor do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical, modalidade presencial, da UFSCar, iniciei minha busca nesse curso.

O próximo passo foi tomar a decisão de desenvolver a pesquisa em uma disciplina destinada diretamente à aprendizagem da Música no ensino superior. Isto porque minha atuação no referido curso da UFSCar não se dava diretamente em Música, mas em ensino de Música, já que as disciplinas ministradas por mim na UFSCar são: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Musical; Metodologia e Prática de Ensino em Educação Musical; e Didática Geral⁵⁶. Se tivesse escolhido gerar os dados em alguma dessas disciplinas, estaria pesquisando, na verdade, o “ensino do ensino de Música”. Trata-se do que Azzi (1997, p. 101) define como “singularidade do ensino da disciplina de didática: o exercício da docência, ao mesmo tempo em que se fala sobre ela”.

Porém, de acordo com os objetivos propostos, o foco da pesquisa deveria estar em disciplinas que tivessem como conteúdo principal a Música, ou seja, a pesquisa é sobre o ensino de *Música* no ensino superior diretamente, e não sobre *como ensinar* Música. Assim, descartei realizar a pesquisa nas citadas disciplinas, voltando minha atenção para o lado estritamente “musical” do curso.

O Projeto Pedagógico (PPC) do referido curso (JOLY [et al], 2007) prevê que o Educador Musical graduado pela UFSCar deve possuir 21 competências, a saber:

⁵⁶ As primeiras duas disciplinas são ofertadas exclusivamente para o curso de Licenciatura em Música modalidade presencial da UFSCar, enquanto que esta última é ofertada para todos os cursos de Licenciatura presenciais dessa instituição, com exceção do curso de Licenciatura em Pedagogia.

1. Competência para elaborar e implantar projetos de ensino da Música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas.
2. Competência para planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de Música.
3. Competência para estimular e orientar o desenvolvimento da musicalidade e potenciais correlatos humanos, tanto em procedimentos formais de ensino quanto em oportunidades alternativas, tendo por base conhecimentos consistentes e atualizados.
4. Competência para ministrar cursos de formação musical atuando como professor de Música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical em locais variados.
5. Competência para trabalhar com toda diversidade de faixa etária, incluindo desde bebês até idosos (prioritariamente, porém crianças e adultos).
6. Competência para ensinar conteúdos principais relativos à história, apreciação, teoria, instrumentos e percepção musical.
7. Competência para elaborar ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de Educação musical.
8. Competência para conceber e desenvolver material didático musical original, adequado à faixa etária, região e condições de trabalho.
9. Competência para realizar um trabalho de conscientização e desenvolvimento de potencialidades humanas, dirigido para a Educação e melhoria da qualidade de vida do indivíduo, valendo-se para isto tanto de oportunidades pedagógicas em sala de aula quanto de realizações musicais criadas e manifestações culturais presenciáveis na realidade.
10. Competência para realizar pesquisas voltadas para a área do ensino da Música e formação de educadores musicais, tendo sempre por base o tempo presente.
11. Competência para dominar os fundamentos da Música e para ter conhecimento geral de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas.
12. Competência para tocar ao menos dois instrumentos e conseguir expressar-se vocalmente.

13. Competência para elaborar e implantar projetos de formação de grupos musicais.
14. Competência para dirigir e acompanhar grupos musicais ligados à Educação musical.
15. Compor Músicas, sonorizações e trilhas sonoras, bem como fazer arranjos e adaptações de Músicas e canções de aplicação na Educação musical.
16. Competência para produzir e dirigir apresentações musicais para conjuntos musicais diversos voltados para a Educação musical dos participantes e formação básica do público ouvinte.
17. Competência para atuar como agente cultural, ou animador sócio-musical.
18. Competência para atuar como coordenador de Educação Musical em oficinas culturais, escolas livres, instituições de formação sócio-pedagógica e ou arte-terapêuticas.
19. Competência para produzir, assessorar e realizar crítica especializada de processos musicais enquanto fenômeno de Educação.
20. Competência para criar alternativas para a prática musical formadora de grupos de amadores.
21. Competência para participar de trabalho em equipes multidisciplinares, co-elaborando e co-implantando projetos que abordem aspectos musicais do ser humano (*id.*, p. 24).

Assim, selecionei as competências que dizem respeito apenas à área musical, sem ter relação com a Educação Musical. As selecionadas foram as seguintes: competência para dominar os fundamentos da Música e para ter conhecimento geral de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas (número 11); competência para tocar ao menos dois instrumentos e conseguir expressar-se vocalmente (número 12); compor Músicas, sonorizações e trilhas sonoras, bem como fazer arranjos e adaptações de Músicas e canções de aplicação na Educação musical (número 15).

Em seguida, o PPC traz uma tabela relacionando as competências às disciplinas do curso. Reproduzo aqui a parte das três competências selecionadas acima:

Tabela 1 - Disciplinas do curso da UFSCar relacionadas às competências do egresso selecionadas (fonte: JOLY [et al], 2007, p. 26-28)

COMPETÊNCIA	DISCIPLINAS
11. Competência para dominar os fundamentos da Música e para ter conhecimento geral de sua história e de suas principais manifestações em diversas culturas.	De maneira difusa, diversas, mas como enfoque: - Construção de instrumentos e organologia 1-3 - Criação musical 1-3 - Cultura musical brasileira - História da arte - História da Educação 1 - História social da Música 1-2 - Introdução à leitura musical - Linguagem e estruturação musical 1-3 - Musicologia e Etno-musicologia
12. Competência para tocar ao menos dois instrumentos e conseguir expressar-se vocalmente.	- Flauta doce 1 e 2 - Teclado 1 e 2 - Violão popular 1 e 2 - Voz e expressão 1 e 2 - Percussão 1-3
15. Compor Músicas, sonorizações e trilhas sonoras, bem como fazer arranjos e adaptações de Músicas e canções de aplicação na Educação musical.	Como base, diversas, mas como enfoque: - Criação musical 1-3

Em seguida, o referido documento afirma que, além das competências, o egresso do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar deve possuir um conjunto de conhecimentos e habilidades técnicas, assim como atitudes e valores éticos. Esses foram classificados em cinco grupos, da seguinte forma:

- a) Técnico-conceitual musical. Onde é dada ênfase ao conhecimento musical propriamente dito, mediante o tratamento de informações relativas aos fundamentos teóricos, conceituais, analíticos e críticos da Música.
- b) Interpretativo. Neste grupo são reunidos os conteúdos necessários ao desenvolvimento de habilidades criativas, expressivas e comunicativas, sustentadas pela interpretação musical.

- c) Educacional. São agrupados aqui os conteúdos específicos relativos à alfabetização, à musicalização e à Educação musical, em suas diversas abordagens, bem como os relativos à pedagogia e Psicologia da Educação 1 – aprendizagem.
- d) Cultural e histórico. Aqui é dada ênfase às características da cultura brasileira em si e comparativamente a outras culturas do planeta, do ponto de vista de suas particularidades sociais e históricas, com privilégio, porém das manifestações expressivo-musicais.
- e) Humanista. Envolve as atitudes e os valores éticos, assim como procedimentos dirigidos à formação pessoal e humana (JOLY [et al], 2007, p. 29).

Aos cinco grupos acima foram correspondidos conteúdos, da seguinte forma:

- a) Técnico-conceitual musical: Noções básicas de acústica, característica de funcionamento dos instrumentos e sua construção. Fundamentos da Música (parâmetros básicos do som e parâmetros musicais, conceitos e teoria geral). Desenvolvimento da escuta e ecologia sonora. Tempo, espaço e perspectiva na Música. Estruturação da linguagem musical. Modalidade, tonalidade, atonalidade e sistemas abertos. Harmonia e contraponto. Formas de organização do discurso e do pensamento musical. Estudo analítico de obras de referência da literatura musical (internacional e brasileira, de várias épocas, com foco especial na contemporaneidade). Criação e inventividade na modernidade e no contemporâneo.
- b) Interpretativo: Estudo de instrumento melódico (flauta). Estudo de instrumento harmônico (teclado e violão). Estudo da percussão. Conhecimento do repertório musical brasileiro e de outras culturas de utilidade para a Educação musical. Exploração e desenvolvimento dos potenciais de expressão e de criação através dos sons. Noções fundamentais e prática de regência de grupos vocais e instrumentais. Estudo das particularidades da voz humana.
- c) Educacional: Fundamentos de arte-Educação. Fundamentos da Educação. Piaget e o construtivismo na Educação musical. Particularidades da contribuição de Wallon, Vigotski, Bruner e outros. Os principais métodos de Educação Musical e suas características (Marteno, Dalcroze, Kodaly, Orff,

Willems). Estudo analítico de Músicas e canções de referência da literatura infanto-juvenil. Principais protagonistas e iniciativas da Educação Musical no Brasil (séc.XX). Educação Musical contemporânea: funções e tendências. Estratégias originais de musicalização, formação e alfabetização musical (para crianças, jovens e adultos). Recursos de outras formas de conhecimento e de expressão para a formação musical.

- d) Cultural e Histórico: História social da Música. Musicologia Brasileira. Principais aportes da Etnomusicologia. Características da produção musical de diferentes épocas. Manifestações expressivas de diferentes culturas. Função social da Música, do músico, do educador musical (diversas épocas e regiões). Abordagem de diferentes tópicos relativos a arte, cultura e sociedade (ênfase no Brasil e na atualidade).
- e) Humanista: Princípios da Arte-terapia. Conceitos e prática em musicoterapia. Ética e construção de valores e atitudes. Estudos da personalidade (*id.*, p. 29-30).

Em seguida, o PPC interliga as disciplinas a estes cinco grupos, da seguinte forma:

- a) Técnico-conceitual musical
1. Construção de instrumentos e organologia 1-2 (obrigatórias)
 2. Construção de instrumentos e organologia 3 (optativa)
 3. Introdução à leitura musical (optativa)
 4. Linguagem e estruturação musical 1-3 (obrigatórias)
 5. Percepção e notação musical 1-4 (obrigatórias)
 6. Percepção musical aplicada (optativa)
 7. Som e produção musical (obrigatória)
- b) Interpretativo
1. ACIEPE⁵⁷ – Orquestra (optativa)

⁵⁷ As Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) são atividades complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e 4 créditos acadêmicos. Buscam articular o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e podem envolver professores, técnicos e alunos da UFSCar, além de membros da comunidade externa. Embora as ACIEPEs tenham algumas características comuns às disciplinas formais, elas se diferenciam pela liberdade na escolha de temáticas e na definição de programa. Para os alunos, possui status de disciplina eletiva; para os membros da comunidade externa, provê um certificado de participação em atividade de extensão. Maiores informações podem ser acessadas em: <<http://www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes>>.

2. Canção na Educação musical (optativa)
3. Criação musical 1-3 (obrigatórias)
4. Direção de conjuntos musicais 1-2 (obrigatórias)
5. Ensino coletivo de cordas 1-2 (optativa)
6. Ensino coletivo de sopros 1-2 (optativa)
7. Estudos avançados em flauta doce 1 (optativa)
8. Estudos complementares em rítmica (optativa)
9. Flauta doce 1 (obrigatória)
10. Flauta doce 2 (optativa)
11. Introdução ao coro cênico (optativa)
12. Percussão 1 (obrigatória)
13. Percussão 2 (optativa)
14. Prática musical – Orquestra 1-3 (optativas)
15. Produção cênica de espetáculos musicais (optativa)
16. Teclado 1 (obrigatória)
17. Teclado 2 (optativa)
18. Violão popular 1 (obrigatória)
19. Violão popular 2 (optativa)
20. Voz e expressão 1 (obrigatória)
21. Voz e expressão 2 (optativa)

c) Educacional

1. ACIEPE – Musicalização (optativa)
2. Didática geral (obrigatória)
3. Educação e sociedade (obrigatória)
4. Educação musical: prática e ensino 1-5 (obrigatórias)
5. Ensino coletivo de cordas 1-2 (optativa)
6. Ensino coletivo de sopros 1-2 (optativa)
7. Estrutura e funcionamento da Educação básica (obrigatória)
8. Expressão corporal, movimento e dança (optativa)
9. Fundamentos de arte-Educação (obrigatória)
10. História da Educação (optativa)
11. Iniciação à pesquisa em Educação musical (obrigatória)
12. Metodologia e prática do ensino em Educação musical (obrigatória)
13. Métodos, técnicas e fundamentos em Educação musical 1 (obrigatória)

14. Métodos, técnicas e fundamentos em Educação musical 2 (optativa)
15. Música e tecnologia para Educação musical (optativa)
16. Oficina de atividades lúdicas (obrigatória)
17. Pesquisa em Educação musical (obrigatória)
18. Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação musical 1 (obrigatória)
19. Prática de ensino e estágio supervisionado em Educação musical 2 (obrigatória)
20. Projeto em Educação musical 1-2 (obrigatórias)
21. Psicologia da Educação 1- aprendizagem (obrigatória)
22. Psicologia do desenvolvimento humano (obrigatória)
23. Tópicos em Educação, cultura e sociedade 1-4 (obrigatórias)

d) Cultural e Histórico

1. Cultura musical brasileira (optativa)
2. Elaboração de projetos e legislação (optativa)
3. Expressão corporal, movimento e dança (optativa)
4. Gestão de qualidade em organizações musicais (obrigatórias)
5. História da arte (optativa)
6. História social da Música 1 (obrigatória)
7. História social da Música 2 (optativa)
8. Introdução à apreciação musical (optativa)
9. Musicologia e etnomusicologia (optativa)
10. Tópicos em Educação, cultura e sociedade 1-4 (obrigatórias)
11. Tópicos em Música na Educação especial (optativa)

e) Humanista

1. Musicoterapia (obrigatória)
2. Oficina de atividades lúdicas (obrigatória)
3. Tópicos em Educação, cultura e sociedade 1-4 (obrigatórias) (JOLY et al, 2007, p. 31-33).

É necessário notar que as disciplinas optativas não foram consideradas na atribuição de competências do egresso pelo PPC. De toda forma, considerei apenas as disciplinas obrigatórias, pois isso tornaria possível alcançar os objetivos da

pesquisa e garantiria a realização da disciplina e a participação de um número considerável de alunos.

Mais uma vez, meu olhar se deteve apenas nos grupos que, no meu entendimento, trabalhavam apenas a área de Música, excluindo-se de seu conteúdo os aspectos da área de Educação Musical (aspectos pedagógico-musicais). Dessa forma, selecionei apenas os grupos “a” e “b”, ou seja, os grupos "Técnico-conceitual musical" e "Interpretativo". Cruzando-se minhas escolhas de competências e grupos, aliando-as à escolha de apenas se considerar as disciplinas obrigatórias, cheguei às seguintes 14 disciplinas que preenchiam os requisitos para serem o *locus* da intervenção desta pesquisa: Construção de instrumentos e organologia 1-3; Criação musical 1-3; Linguagem e estruturação musical 1-3; Flauta doce 1; Teclado 1; Violão popular 1; Voz e expressão 1; Percussão 1.

A partir disso, passei a analisar os objetivos e ementas dessas disciplinas com o intuito de considerar em quais delas já tinha saberes disciplinares e experienciais suficientes para conduzi-las. Além disso, considerei quais disciplinas iriam ser oferecidas aos alunos no segundo semestre de 2013, quando a intervenção ocorreu. Com base nesses critérios, a disciplina selecionada foi Linguagem e Estruturação Musical 2 (LEM 2), cujo objetivo geral é: “preparar o educando quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em Música, fornecendo-lhes os subsídios teóricos e práticos necessários à prática musical e aos processos de Educação musical” (JOLY [et al], 2007, p. 74). A ementa da disciplina prevê o estudo de:

Funções Harmônicas (T, S, D), acordes básicos, cadências, campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, meios de preparação, relativos, ampliação do conceito de campo harmônico, pedal harmônico, diminutos auxiliares, a questão harmônica do blues, re-harmonizações e modulação musicais. O todo e as partes: estruturação de formas musicais (AB, ABA, ABC, Rondo, Cânone e procedimentos imitativos, ostinatos, etc) (*id.*, *ibid.*).

Essa disciplina é ofertada com dois créditos teóricos⁵⁸ que correspondem ao número de horas-aula semanais (cada hora-aula dura 50 minutos). Durante o semestre são computadas 15 semanas de aulas. Assim, uma disciplina de dois créditos corresponderá a duas horas-aula semanais e a 30 horas-aula totais.

⁵⁸ Os créditos podem ser teóricos, práticos ou de estágio.

Feita essa escolha, conversei com o coordenador do curso e com o conselho de curso sobre minha intenção em ministrar essa disciplina. Também tomei o cuidado de conversar com a professora que sempre ficou responsável por ela, pedindo seu aval. Todos concordaram e, dessa forma, a disciplina foi ministrada às quintas-feiras, das 14h às 15h40min, entre os dias 22 de Agosto e 12 de Dezembro de 2013.

3.7 Planejando a disciplina de LEM 2

As disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical pertencem ao conjunto dos Fundamentos Teóricos da Música (FTM). Segundo o documento elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música para o MEC⁵⁹ (BRASIL, 1999), estão incluídos como FTM todos os campos de conhecimento⁶⁰ “que abordam a Música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]” (p. 5). Tal definição diz respeito a assuntos como: História da Música (universal, brasileira etc.), Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Linguagem e Estruturação Musical, Percepção Musical, dentre outros. Porém, analisando-se sua ementa, concluímos que o foco de LEM 2 é a Harmonia.

A partir disso, enfrentei algumas dificuldades. Em primeiro lugar, como nunca havia ministrado uma disciplina de FTM ou mesmo de Harmonia no âmbito do Ensino Superior, mas apenas disciplinas de didática, metodologia de ensino e estágio supervisionado, deparei-me com um curso para o qual não possuía saberes experienciais desenvolvidos. Além disso, as aulas de FTM narradas na introdução deste documento – em que participei como estudante de graduação e ministradas por professores que se constituíram em referências negativas de ensino – não possibilitaram que eu desenvolvesse saberes disciplinares e, conseqüentemente,

⁵⁹ Trata-se de documento de Junho de 1999 que serviu como base para o Parecer nº CES/CNE 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Esse parecer foi revogado pelo Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003. Posteriormente, o Parecer CNE/CES nº 195, de 5 de agosto de 2003 criou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004. A Comissão de Especialistas de Ensino de Música era composta pela Prof^a Dr^a Alda Oliveira, Prof^a Dr^a Liane Hentschke e Prof^a Dr^a Maria Lúcia Pascoal.

⁶⁰ O mesmo documento define campo de conhecimento como sendo “o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que particularizam e dão consistência à área de Música” (*id.*, p. 4).

curriculares sólidos nos assuntos de LEM 2, apesar de ter feito cursos particulares de Harmonia e teoria musical ao longo de minha formação.

Além disso, os Educadores Musicais em geral, justamente por atuarem no “ensino do ensino de música”, frequentemente acabam se afastando dos assuntos estritamente musicais, adotando uma postura contextualista, nos moldes descritos por Penna (2006). Segundo esta autora, o ensino contextualista entende a música como um meio, um suporte, para a formação global do indivíduo. Dessa forma, corre-se o risco de o educador musical se afastar do conteúdo com que trabalha – a música – focando-se exclusivamente em aspectos outros, entendidos como “sociais”, e difíceis de serem mensurados. Em oposição a essa postura haveria outra, denominada de “essencialista”, na qual a música é entendida como um fim em si mesmo. O risco que essa alternativa oferece, porém, é justamente favorecer o ensino conservatorial:

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino (PENNA, 2006, p. 37).

Pode-se argumentar que a postura contextualista surge como resposta ao paradigma tradicional de ensino em música. Porém, é importante ressaltar, como Penna (2006) faz, que, se levada de forma radical, essa visão pode fazer com que a aula de música não seja mais capaz de gerar aprendizado nos alunos, constituindo-se apenas como um momento de recreação ou lazer. Nas palavras de Fonterrada (2008, p. 12):

Muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento.

Além disso, a postura contextualista pode favorecer o relativismo sobre o qual Pérez Gómez (1994), Candau (2012b) e Santos (2014) advertem, conforme explicado no capítulo 2 deste documento. Em todo caso, diante dessas questões, comecei a analisar diversos livros sobre Harmonia, até encontrar o de Schoenberg (2001). Apesar de se caracterizar como um livro bastante técnico sobre o assunto,

encontrei algumas passagens que me fizeram começar a refletir. O ensino tradicional de Harmonia é composto por leis e regras bastante rígidas, além de inúmeros exercícios que são, paradoxalmente, “não musicais”. Eis, então, minha surpresa quando, logo no prefácio, li o seguinte:

Este livro, eu o aprendi de meus alunos. Quando lecionava, nunca procurei dizer ao aluno, meramente, “o que eu sei”. Bem antes, o que ele desconhecia. Por outro lado, esse fato não era o principal, apesar de, por isso mesmo, sentir-me já na obrigação de encontrar algo novo para cada discípulo. Senão, esforçava-me em mostrar-lhe a substância da coisa desde o seu fundamento. Por esse motivo, jamais existiram para mim essas regras rígidas que tão cuidadosamente armam os seus laços em torno do cérebro de quem aprende. Tudo resolvia-se em instruções tão pouco obrigatórias para o aprendiz quanto para o professor. Se o aluno pode agir melhor sem tais instruções, então que passe sem elas. O professor, todavia, deve ter a coragem de expor-se ao ridículo. Não deve apresentar-se como o infalível, o que tudo sabe e nunca erra; mas o incansável, que busca sempre e que, talvez, às vezes encontra. Por que desejar ser semideus? Por que não, melhor, plenamente humano [Vollmensch]⁶¹? (SHOENBERG, 2001, p. 31).

O autor afirma ainda que, na maior parte das vezes no ensino de Harmonia, os princípios, leis ou regras são explicados “como se fossem produtos de geração espontânea” (*id.*, p. 67). Assim, ocorrem

Tantos casos em que o professor tem que dizer: “Isto é assim e basta!”, sem ter como explicar o porquê, obrigando o aluno a aceitar o que lhe é imposto, podendo este somente perguntar “conforme o nome” da coisa, mas nunca “conforme a natureza [Art]” dessa coisa (*id.*, p. 68).

Os excertos anteriores estão em consonância com o entendimento sobre a natureza social, histórica e não neutra do conhecimento, tal como proposto pela Didática Crítica Intercultural, conforme exposto no capítulo 2. Nota-se que Schoenberg (2001) tira ainda do professor o status de único detentor do conhecimento, passando a pensar os conhecimentos que serão trabalhados a partir de necessidades e desejos dos alunos. A passagem a seguir corrobora o entendimento do autor de que o conhecimento – no caso, a Harmonia – é histórica e socialmente construído e, por conta disso, não neutro:

Porém, direitos adquiridos acabam gastando-se. Não ocorreu isto com a tonalidade nos modos eclesiásticos? Hoje nos é muito cômodo afirmar: “os modos eclesiásticos não eram naturais, mas os nossos modos coincidem

⁶¹ Frequentemente, o tradutor do livro coloca palavras no idioma original, devido à dificuldade em traduzi-las para o Português.

com a natureza”. Também em seu tempo acreditava-se que os modos eclesiásticos coincidiam com o natural. Aliás, até que ponto são naturais os nossos modos maior e menor se são um sistema temperado? E o que acontece com aquelas partes que não coincidem com o natural? São elas, justamente, que fomentam a revolução (*id.*, p. 71)⁶².

A leitura deste livro foi importante para entender que não haveria uma Harmonia única e ser ensinada e que o próprio conceito de Harmonia é social e historicamente construído. A partir disso, notei que havia uma Harmonia própria da música erudita europeia, com a qual Schoenberg (2001) trabalhava. Porém, para mim, a Harmonia com a qual alguns gêneros de música popular urbana trabalham – como o Choro, o Jazz e a Bossa Nova – me era mais familiar. Além disso, a partir de minha atuação anterior no curso de Licenciatura em Música da UFSCar, sabia que a maioria dos alunos também se identificava com algum tipo de música popular, embora houvesse alguns que transitavam no universo da música erudita⁶³.

Para que essa ideia fique mais clara: a Harmonia “tradicional” – aquela pensada a partir da música erudita europeia tonal – é ensinada a partir da escrita para coral a quatro vozes (soprano, contralto, tenor e baixo). Além disso, são utilizados padrões específicos de sucessões de acordes e dissonâncias⁶⁴, diferentes dos utilizados, por exemplo, no Jazz. Os estudantes da UFSCar, futuros educadores musicais, frequentemente trabalham com a música popular, de diferentes gêneros, e precisam saber a Harmonia para outros contextos, além de corais a quatro vozes.

A partir disso, comecei a refletir sobre o planejamento de LEM 2 a partir das seguintes questões: qual é a função dessa disciplina na formação de um Educador Musical? Para que ela serve, o que ela deve preparar, qual o ponto final dela etc.? A

⁶² De acordo com Sadie (1994, p. 612), “em seu sentido mais comum, ‘modo’ significa a escala ou a seleção de notas usada como base para uma composição”. Existem sete modos distintos, cada construído em função de uma nota musical. Dois modos acabaram se sobressaindo na história da música europeia erudita, tornando-se hegemônicos neste tipo de música após a Idade Média e Renascimento: os modos maior e menor. A música baseada nos modos maior e menor é chamada de tonal (de tonalidade), enquanto que a música baseada nos outros modos é chamada de modal.

⁶³ Freitas (1995) enxerga três grandes fenômenos artísticos e culturais que moldaram a atual concepção de Harmonia da Música Popular Contemporânea no Brasil: a Harmonia da Música Erudita Europeia, especialmente a dos períodos clássico e romântico; a Harmonia da Música Norte Americana, especialmente a do Jazz e Blues; e a Harmonia da Música Popular urbana brasileira, especialmente a da Seresta, Marchinha de Carnaval, Choro, Samba e Bossa Nova. Por trabalhar a partir dessa Harmonia da Música Popular Contemporânea Brasileira, este texto foi bastante utilizado na disciplina.

⁶⁴ Dissonâncias são notas que estabelecem um determinado tipo de relação dentro de um determinado acorde. Essa relação é, frequentemente, descrita como “de movimento”, ou seja, que exige uma nota seguinte para que se crie uma relação de “consonância” (ou repouso).

partir das respostas a essas questões, que conhecimentos precisam ser trabalhados na disciplina?

Decidi, então, que duas ideias centrais guiarão o planejamento da disciplina. Em primeiro lugar, ela deveria servir para o futuro Educador Musical compreender o contexto harmônico das músicas com as quais lida – seja tocando, compondo, apreciando ou ensinando. Além disso, essa disciplina deveria possibilitar que este educador fosse capaz de criar e harmonizar melodias – criar sucessões de acordes a partir de uma melodia e que sejam coerentes com ela, dentro do sistema tonal. Essa habilidade – a de criar e harmonizar melodias dentro do sistema tonal – é necessária em diversos contextos educacionais nos quais o futuro Educador Musical pode se inserir.

Em face do exposto, criei o plano da disciplina (apêndice A)⁶⁵. Ressalta-se que, na UFSCar, o objetivo geral e a ementa das disciplinas não podem ser alterados pelo professor, mas apenas pelo conselho de curso. O objetivo geral estabelecido para a disciplina é: “preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a música”. Já a ementa é a seguinte:

Serão tratados nesta disciplina os princípios da Harmonia: Funções Harmônicas (T, S, D), acordes básicos, cadências, campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, meios de preparação, Relativos, ampliação do conceito de campo harmônico, peda harmônico, diminutos auxiliares, a questão harmônica do blues, re-harmonizações e modulação musicais. O todo e as partes: estruturação de formas musicais (AB, ABA, ABC, Rondo, Cântone e procedimentos imitativos, ostinatos etc.)⁶⁶.

A partir deles e de tudo o que foi exposto, os objetivos específicos da disciplina, elaborados por mim, ficaram da seguinte forma:

Ao final da disciplina, os alunos deverão ser capazes de:

1. Compreender os acordes básicos (tétrades) e as funções harmônicas que esses acordes podem assumir no contexto da tonalidade;

⁶⁵ Todos os planos de disciplinas da UFSCar, desde que preenchidos pelos professores, ficam disponíveis online no sítio <nexos.ufscar.br>.

⁶⁶ Disponível em: <nexos.ufscar.br>.

2. Unir acordes em sucessões tendo em conta suas particularidades, de maneira que tais sucessões sejam eficazes;
3. Compreender que as leis que regem a tonalidade na música ocidental são historicamente e socialmente construídas, a partir dos harmônicos do som;
4. Harmonizar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações, com o objetivo de trabalhar estas melodias em um contexto educacional;
5. Criar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações, com o objetivo de trabalhar estas melodias em um contexto educacional;
6. Terem desenvolvido autonomia pessoal e consciência crítica⁶⁷.

Para a seleção de conteúdos a serem trabalhados, primeiramente busquei me inteirar da disciplina anterior, LEM 1, ministrada no primeiro semestre de 2013. Minha ideia foi dar continuidade ao que já fora trabalhado, além de tomar o cuidado de não repetir conteúdos, pois ambas as disciplinas são ministradas para a mesma turma de alunos.

O PPC do curso (JOLY [et al], 2007, p. 73) prevê como objetivo geral de LEM 1 “preparar o educando quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em Música, fornecendo-lhes os subsídios teóricos e práticos necessários à prática musical e aos processos de Educação musical”. É interessante notar que este objetivo foi alterado no plano da disciplina⁶⁸, que diz: “preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em Música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a educar com a Música”. Ressalta-se, como já mencionado, que tanto o objetivo geral quanto a ementa da disciplina não podem ser modificados pelo professor. De toda forma, a ementa da disciplina de LEM 1 prevê o estudo de:

Teoria Geral da Música. Fundamentos da acústica (harmônicos). Estudo dos elementos da linguagem musical: dimensão temporal e espacial. Ritmo, metro e pulso. Melodia e Harmonia. Fórmulas métricas e de compasso. Ciclo das quintas, escalas e acidentes. Os intervalos e inversões. A tonalidade e os modos maior e menor. Análise melódica e formal de Músicas e canções do repertório musical brasileiro (ênfases no infantil e no juvenil) (JOLY [et al], 2007, p. 73).

⁶⁷ *Id.*

⁶⁸ *Ibd.*

No plano da disciplina consta também o detalhamento dos assuntos trabalhados e sua divisão nos 15 dias de aulas que o curso prevê, da seguinte forma:

- 1.1. Escrita musical: alturas, durações, intensidades (grafia);
- 2.1. Alturas: acidentes ocorrentes e fixos; tessituras; enarmonia; conceito de melodia;
- 2.2. Durações: ritmo e métrica;
- 2.3. Células rítmicas; solfejos (Pozzoli); Unidades de tempo e de compasso;
- 3.1. Intervalos: M, m, dim, aum;
- 4.1. Escalas: maior e menores;
- 4.2. Identificação de escalas em trechos musicais; montagem de escalas;
- 5.1. Conceito de Harmonia; tríades M, m, dim e aum;
- 6.1. Avaliação;
- 7.1. Correção;
- 7.2. Articulações; sinais de dinâmica; sinais de repetição;
- 8.1. Sobre tríades: componentes, espaçamento, inversões;
- 8.2. reconhecimento de tríades em texturas diversas;
- 8.3. Cifragem;
- 9.1. Campos harmônicos M e m; graus, seus nomes e funções;
- 10.1. Extensões da tríade; consonância e dissonância;
- 11.1. Ciclo de quintas e progressão de acordes;
- 12.1. Análise de repertório: identificação de escalas, tonalidade, progressões harmônicas;
- 13.1. Avaliação;
- 14.1. Correção;
- 15.1. Recuperação⁶⁹.

Além de analisar o plano de ensino de LEM 1, entrei em contato com o professor que a havia ministrado. Em conversas informais e e-mails trocados, este professor informou ter trabalhado os seguintes conteúdos nessa disciplina:

⁶⁹ Disponível em <nexos.ufscar.br>.

- Escrita musical: alturas, durações, intensidades (grafia);
- Alturas: acidentes ocorrentes e fixos; tessituras; enarmonia; conceito de melodia;
- Durações: ritmo e métrica;
- Células rítmicas; solfejos (Pozzoli); Unidades de tempo e de compasso;
- Intervalos: M, m, dim, aum;
- Escalas: maior e menores (natural, harmônica e melódica);
- Identificação de escalas em trechos musicais; montagem de escalas;
- Conceito de Harmonia; tríades M, m, dim e aum;
- Articulações; sinais de dinâmica; sinais de repetição;
- Tríades: componentes, espaçamento, inversões;
- Modos: montagem e identificação em peças do repertório popular;
- Cifragem;
- Campos harmônicos M e m; graus, seus nomes e funções;
- Extensões da tríade: 7^a, 9^a, 11^a, 13^a;
- Progressões de acordes (ênfase na II-V7-I e IIm7b5-V7-I); dominantes secundários;
- Análise de repertório: identificação de progressões harmônicas II-V7.

Essa informação me intrigou, pois além de uma quantidade muito grande de conteúdo complexo ter sido trabalhado na disciplina de LEM 1, muitos assuntos diziam respeito à disciplina de LEM 2⁷⁰. Optei então por repetir alguns tópicos, prevendo que os alunos ainda poderiam necessitar de mais aulas para gerar aprendizado neles. De toda forma, a partir dos objetivos propostos e das informações de LEM 1, elaborei o cronograma inicial da disciplina (apêndice B), do qual constam os conteúdos trabalhados. Ressalta-se que ele teve de sofrer pequenas alterações, como explicarei no capítulo 4 desta tese.

O plano exige ainda que se explique, de maneira bem ampla, as estratégias de ensino e as atividades que os alunos desenvolverão durante a disciplina. No primeiro item, previ que seriam realizadas aulas expositivas, discussões em grupo e trabalhos individuais e em grupo. Sobre as atividades dos alunos, estes fariam, além

⁷⁰ Vide a ementa de LEM 2 descrita anteriormente (JOLY [et al], 2007, p. 74).

de discussões em grupo e trabalhos individuais e em grupo, leitura e confecção de textos. Porém, como se trata de uma descrição genérica das atividades a serem desenvolvidas, não as detalhei. O que tentei seguir nas diversas estratégias de ensino realizadas durante a disciplina, de um modo geral, foram algumas ideias do educador musical inglês Keith Swanwick (2003).

Segundo este autor, há cinco maneiras de nos relacionarmos com música: por meio de Técnica, por meio da Execução, por meio da Composição, por meio da Literatura, e, por fim, por meio da Apreciação. As iniciais de cada um destes termos dão nome a um modelo de ensino que, traduzido para o português, denominamos de modelo (T)EC(L)A. O que Swanwick denomina técnica são os exercícios práticos que permitem ao músico executar música. Encontra-se, nessa categoria, qualquer tipo de exercício técnico (no instrumento, de escrita de partituras etc.). A execução seria o ato de realizar música, seja ao instrumento ou cantando, para uma audiência. Já a composição seria o ato de criar música, seja por escrito (em partitura), seja de memória, incluindo música popular ou erudita, ou ainda improvisando. A ideia de literatura engloba qualquer texto sobre música (história da música, aspectos técnicos ou biográficos de músicos, etc.) e, finalmente, a apreciação é o ato de ouvir música, podendo ocorrer de dois jeitos: de forma ativa (quando se tem a intenção de ouvir música e, assim, toda a atenção e capacidade de concentração do ouvinte estão voltadas para a música que soa) ou de forma passiva (quando a música é um pano de fundo para outras atividades e, desta forma, nem toda a atenção da pessoa se volta para a música que soa).

As letras “T” e “L” (de técnica e literatura) aparecem entre parênteses propositalmente no nome deste modelo de ensino. Isso ocorre porque, dessas cinco maneiras, o autor afirma que apenas três são formas diretas de se relacionar com a música: a execução, a composição e a apreciação. Em outras palavras, essas três categorias dizem respeito a ações diretas do indivíduo com uma música. As outras duas (técnica e literatura) são ações indiretas, pois os exercícios técnicos não são músicas em si, e a literatura sobre música não é a própria música. O autor conclui, portanto, que, nas ações de sala de aula, o professor deve privilegiar as três formas diretas de se relacionar com música em detrimento das outras duas, ou seja, as atividades desenvolvidas com os alunos devem privilegiar as ações de compor, executar e apreciar música, não importa qual seja o conteúdo musical que esteja sendo trabalhado.

Além disso, Keith Swanwick (2003) considera que existem três princípios que devem guiar a educação musical e os professores de música, e em meu entender esses possuem estreita relação com os pressupostos da Didática Crítica Intercultural assumidos neste estudo. O primeiro é *considerar a música como discurso*. Ao afirmar isso, o autor constrói uma metáfora com a área de Letras. Considerando que um professor de redação não corrige apenas gramática, e sim o texto de um aluno como um todo (gramática, coesão, coerência, etc.), um professor de música não pode apenas corrigir notas erradas, ou qualquer outro aspecto técnico. Ele deve considerar o discurso musical do aluno como um todo: os gestos e as frases musicais, a intencionalidade, a expressividade, além, é claro, dos aspectos técnicos.

Já o segundo princípio é *considerar o discurso musical dos alunos* e é particularmente importante nesta pesquisa. Com ele, o autor chama a atenção dos professores de música para os gêneros musicais de que os alunos gostam e ouvem, além das particularidades de cada pessoa. Entendendo que cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical e uma história sonora própria, o autor afirma que o professor não deve, portanto, entender que a sua história musical ou sonora é a “correta”, ignorando as vivências anteriores dos alunos em música. Nesse sentido, o professor deve procurar integrar as diversas experiências musicais dos estudantes, favorecendo a autonomia deles em suas decisões de gosto musical.

Por fim, o terceiro princípio é buscar *fluência no início e no final* e também é uma metáfora, desta vez entre a música e a língua materna. Para Swanwick (2003), assim como uma criança aprende primeiro a falar e compreender uma língua, para só depois ser alfabetizado nela, os professores de música podem trabalhar essa área de conhecimento sem a necessidade da alfabetização musical (leitura e escrita de partituras). Isso possibilita que o aluno tenha uma fluência, de forma similar àquela em que é fluente em sua língua materna. Portanto, ao longo da intervenção realizada, busquei sempre ter em mente esses princípios e privilegiar atividades que se relacionassem de forma direta com música, porém sem abrir mão de trabalhar a técnica musical e a literatura de e sobre música.

Criei ainda um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para auxiliar na disciplina, a partir de uma plataforma que a UFSCar disponibiliza aos professores que querem criar um AVA para sua disciplina presencial. Minha ideia com esse ambiente é que ele permitisse aos estudantes acesso gratuito aos diversos documentos da disciplina (plano, cronograma, textos etc.) e servisse como uma

extensão da disciplina fora do horário presencial, por meio da realização de atividades diversas, como fóruns de discussão, criação de textos online, entre outras atividades. Além disso, o professor poderia ser acionado para tirar dúvidas, por meio de um fórum de dúvidas, e poderia se comunicar com os alunos e estes com ele de forma mais eficiente e que não se restringisse ao (pouco) tempo dos encontros presenciais.

Uma atividade em particular foi realizada por meio do AVA, a qual chamei de “estudo semanal”. Minha ideia inicial era que, em algumas aulas, fosse proposta uma atividade para ser realizada pelos alunos no AVA durante a semana e que trabalhasse de alguma forma os conteúdos da aula anterior. Essa atividade não valeria nota, ou seja, seria avaliada, mas não entraria na composição da média final dos alunos, que poderiam optar por realizá-la ou não. Na seção 4.3 explicarei detalhadamente essas atividades propostas.

O AVA era composto por “guias”, sendo que a primeira continha links para: um fórum de notícias, em que o professor poderia postar mensagens aos alunos; um fórum de dúvidas, no qual os alunos poderiam postar mensagens ao professor e este responderia; o cronograma da disciplina; o plano da disciplina; e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da pesquisa. Cada aula possuía uma guia própria, da qual constavam os objetivos propostos para aquela aula ou conjunto de aulas e links diversos do estudo semanal, como textos a serem lidos, fóruns para participação, slides utilizados na aula etc.

A figura a seguir ilustra a sequência de construção dos dados durante toda a intervenção, realizada nos 15 encontros da disciplina de LEM 2 ministrada:

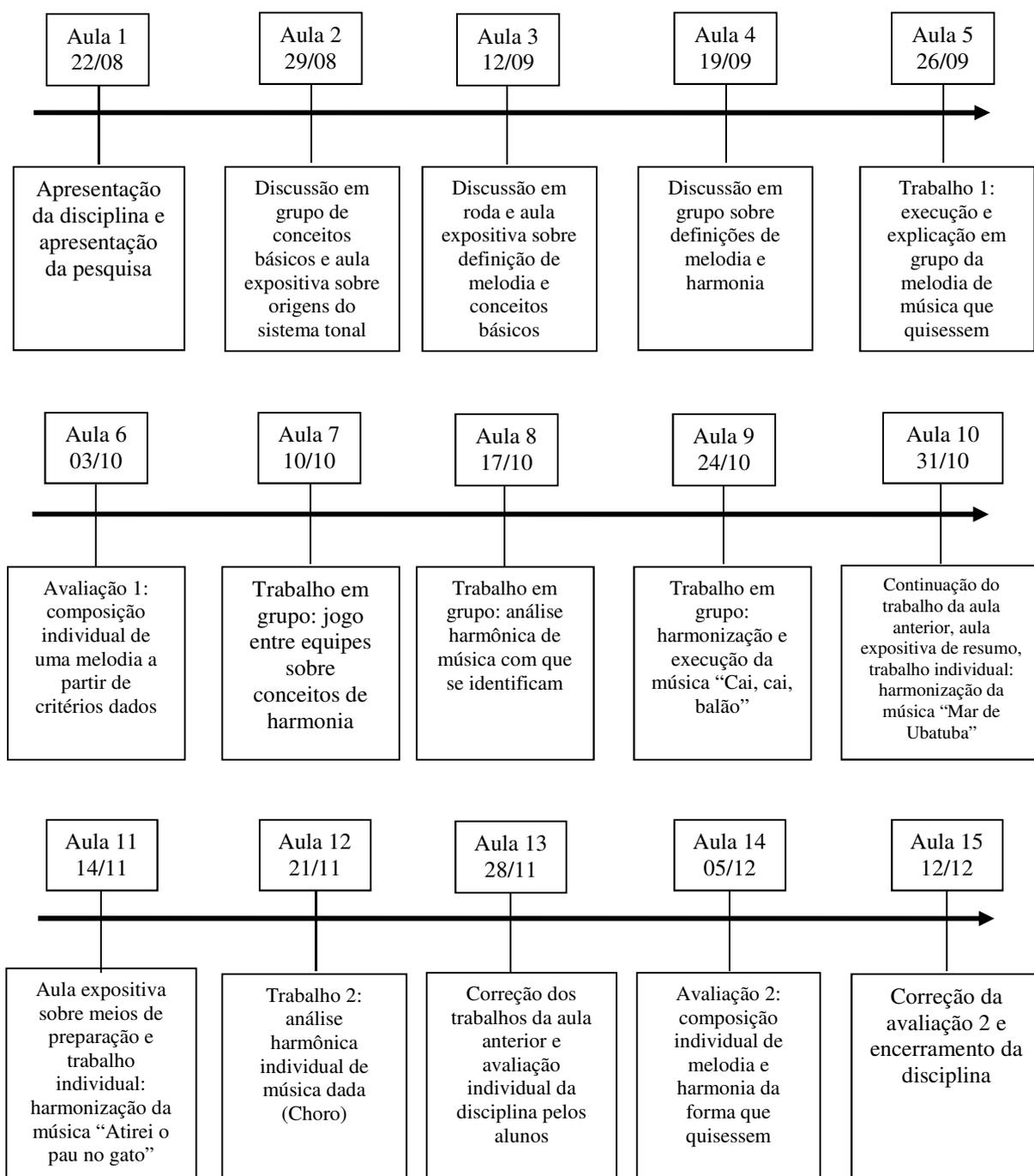


Figura 3 - Linha do tempo com a construção dos dados dividida nos 15 encontros da disciplina de LEM 2.

3.8 Expondo o planejamento aos estudantes no primeiro dia de aula

No primeiro dia da disciplina, em 22 de Agosto de 2013, iniciei a aula às 14h15. O atraso de 15 minutos ocorreu para que mais estudantes chegassem. Ao chegarem, sentaram-se nas carteiras sem modificar substancialmente sua organização. Sentado à frente da sala, me apresentei, dizendo meu nome, e tomando o cuidado de explicar meu departamento de origem, o DME, e as disciplinas pelas quais normalmente sou responsável (Didática Geral, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado). Fiz uma piada nesse momento, dizendo que ministrava apenas as disciplinas “bacanas”, dando a entender que os estudantes normalmente não gostam dessas disciplinas, e enfatizei a disciplina de estágio dessa forma. Alguns estudantes riram, entendendo a piada (ou concordando com ela), mas a maioria permaneceu em silêncio. Em seguida, perguntei o que mais precisaria falar sobre mim, e disse que tocava flauta, o instrumento “mais bonito do mundo”.

Pedi então para conhecer os alunos melhor e perguntei de um em um seu nome e o instrumento que tocava. Enfatizei que isso seria rápido, porque, quando era aluno, considerava esse momento de conversa no primeiro dia de aula chato. Os estudantes disseram seu nome e instrumento sem problemas, e fui anotando sua presença na lista de chamada. O aluno Nicolas⁷¹, ao se apresentar e afirmar que tocava violão erudito, afirmou “ou melhor, tocava”. Alguns alunos riram e entenderam o que ele quis dizer: que o curso de Licenciatura em Música da UFSCar não privilegia a performance instrumental, e os alunos acabam perdendo técnica em seus instrumentos durante os anos de graduação. Eu sabia disso por meio das avaliações de curso realizadas e tentando entrar em sinergia com o aluno, afirmei: “a gente [professores do curso] dá uma atrapalhada, né?”⁷².

Após isso, passei a mostrar os documentos da disciplina, como o cronograma, plano da disciplina e o TCLE, por meio do AVA. Primeiro mostrei o cronograma da disciplina (apêndice B). Ao aparecer na tela do Datashow, alguns

⁷¹ Atribuí, de forma aleatória, pseudônimos aos alunos, a fim de manter seu anonimato. Utilizei nomes pouco comuns em Portugal nos últimos anos, de acordo com sites pesquisados na internet. Fiz isso para garantir que os pseudônimos não remetessem ao nome real de nenhum aluno da disciplina ou ainda de outros alunos do curso.

⁷² Optei por transcrever minhas falas e dos alunos da forma mais fiel possível, com o intuito de preservar intenções, subjetividades e estilos. Assim, aparecerão ao longo desse texto, nestes casos, formas coloquiais, gírias, erros de concordância etc.

alunos comentaram entre si que o acharam interessante. Os alunos ouviram a explicação sobre o cronograma atentamente. Durante a explicação, um aluno falou em voz baixa: “que legal”, mas não consegui perceber quem foi.

Em seguida, mostrei e expliquei o plano da disciplina (apêndice A). Perguntei quem já havia olhado um plano postado no Nexos⁷³, e poucos alunos levantaram a mão. Perguntei quem sabia o que era o Nexos, e novamente poucos alunos levantaram a mão. O aluno Bianor afirmou que já tentou avaliar uma disciplina pelo Nexos, mas que não conseguiu. Afirmei que faria a avaliação da disciplina em sala, com os alunos. Expliquei onde fica e o que é o Nexos, afirmando que o plano dessa disciplina, além de estar lá, também estaria no AVA e na pasta da disciplina que abriria no Xerox da universidade⁷⁴. Fiz, então, uma piada: “vamos ler juntos o plano porque eu acho importante. Além disso, eu fiz esse negócio e agora vocês vão ler”. Os alunos riram.

Em seguida expliquei aos alunos que os objetivos gerais e a ementa não eram possíveis de serem mudadas, e li em voz alta os objetivos gerais da disciplina. Em seguida, li também em voz alta a ementa. Enquanto fui lendo, alguns alunos foram rindo pela maneira como lia, dando a entender que a ementa é muito extensa. Ao final da ementa há a palavra “etc.” Afirmei: “a palavra etc. no final é sensacional”. Os alunos riram. Disse então: “é óbvio que não vai dar tempo de trabalhar tudo isso em duas horas de aula semanais. Aí entra o professor tentando fazer tudo isso ter sentido. Então, sobre o que a gente vai falar mesmo?”.

Então expliquei o processo de planejamento, afirmando que primeiro comecei a pensar no para quê a disciplina serve, porque os alunos a têm e porque é importante cursá-la. Afirmei, ainda, que havia conversado com o professor de LEM 1 e, portanto, sabia que ele havia trabalhado harmonia com os alunos. Nesse momento, afirmei que, em minha opinião, no curso, ninguém trata do assunto melodia, e que esse seria importante. Afirmei, ainda, que as disciplinas, no geral, não possuem ligação entre si, e que minha ideia era unir as coisas: os conhecimentos trabalhados em outros momentos do curso e, ao mesmo tempo, tentar fazer com que a disciplina fosse útil para a formação dos alunos. Então disse:

⁷³ Como já explicado, Nexos é o site onde os planos da disciplina ficam disponibilizados: <nexos.ufscar.br>.

⁷⁴ Há, na UFSCar, um quiosque de uma empresa especializada em fazer fotocópias. Esta empresa disponibiliza pastas para que os professores deixem textos para serem copiados pelos alunos. Os serviços de cópias são pagos pelos estudantes.

“o que a gente vai fazer é o seguinte: a gente vai estudar melodia; vai aprofundar as coisas de LEM 1 e ver como elas se encaixam com melodia e vamos aprofundar harmonia. Essa é a ideia da disciplina”.

Passei então a ler os objetivos específicos em voz alta. Ao ler o objetivo específico 1 – compreender os acordes básicos (tétrades) e as funções harmônicas que esses acordes podem assumir no contexto da tonalidade – afirmei aos alunos que já havia um recorte aí, pois a disciplina abordaria apenas a tonalidade, e que esse assunto já seria extenso o suficiente. Ao ler o objetivo 2 – unir acordes em sucessões tendo em conta suas particularidades, de maneira que tais sucessões sejam eficazes – afirmei que percebo que as pessoas sabem os acordes, mas não sabem realizar harmonizações e afirmei: “isso não serve. Um acorde é apenas um amontoado de sons. O legal mesmo é a função que ele exerce dentro da música, o que você consegue fazer com ele”.

Ao ler o objetivo 3 – compreender que as leis que regem a tonalidade na música ocidental são historicamente e socialmente construídas, a partir dos harmônicos do som – afirmei que as pessoas ensinam harmonia como se fosse uma verdade absoluta, e isto não seria verdadeiro. Afirmei, ainda, que as leis da harmonia foram se formando e não são uma coisa pronta e acabada. E disse: “eu vou discutir com vocês se é isso mesmo. Será que é? Será que não é? Será que pode ser diferente? Aí tem aquele monte de regras dizendo que não pode usar o acorde tal em tal lugar. Por quê? Porque um cara escreveu um livro em 1637 falando que não pode. Mas porque não pode? Vamos estudar porque não pode”. Nesse momento, o aluno Andreo diz em tom de piada: “porque Deus quis”. Concordei e todos riram.

Os objetivos 4 – harmonizar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações, com o objetivo de trabalhar estas melodias em um contexto educacional – e 5 – criar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações, com o objetivo de trabalhar estas melodias em um contexto educacional – foram lidos sem maiores problemas. Ao final dessa leitura, afirmei: “porque tem o lance da inspiração. Vai baixar um alienígena e vai me ensinar a fazer uma melodia. Sim, tem inspiração, mas uma melodia tem uma série de parâmetros. E se vocês souberem isso, acho que, pelo menos, vai facilitar um pouco o trabalho”. O objetivo 6 – terem desenvolvido autonomia pessoal e consciência crítica – é lido e afirmei que falaria

mais sobre isso depois. Perguntei se alguém tinha alguma dúvida e os alunos afirmaram que não.

Em seguida perguntei aos alunos o que eles haviam achado da proposta. Alguns disseram: “legal”. Perguntei se alguém queria mudar ou sugerir alguma coisa. O aluno Amaro perguntou se haveria algum livro de referência, e respondi que no plano da disciplina havia sim uma bibliografia a ser utilizada. O aluno Bianor perguntou se seria trabalhado o assunto Modos⁷⁵, e respondi que não havia pensado em tratar desse assunto, pois achava que não haveria tempo, e que achei mais interessante fechar o assunto tonalidade porque foi o que o professor de LEM 1 começou. Mas afirmei que poderia inserir o assunto na disciplina se achassem pertinente. Alguns alunos perguntam se o professor que dará LEM 3 trabalhará com isso, e disse que não sabia. O aluno Nicolas afirma que o professor da disciplina de Percepção 3 trabalhou Modos. Os alunos afirmam ainda que o professor de LEM 1 já havia iniciado o assunto, ensinando-os a identificar os modos, o que de fato constava do planejamento que me fora enviado por ele.

A meu pedido, os alunos relataram mais detalhadamente como se deu o trabalho sobre os Modos em LEM 1. Disseram que o professor dessa disciplina tocava ao piano os modos em forma de escalas⁷⁶ e eles tinham que dizer de que Modo se tratava. Não cabe aqui comentar sobre a metodologia de ensino adotada por outro professor, mas, para trabalhar o assunto Modos de acordo com as premissas deste estudo, eu teria que, por exemplo, achar melodias musicais criadas a partir destes Modos e trabalhá-las com os alunos, e isso se afastaria bastante do planejamento inicial da disciplina. Além disso, na verdade, considero que o assunto Modos é menos necessário de ser trabalhado no atual momento sócio histórico, pois os Modos só são utilizados em alguns tipos muito específicos de música, ao contrário da tonalidade, que se faz presente na maioria dos estilos musicais. Após alguns minutos de conversa, todos concordaram que seria interessante trabalhar o assunto Modos apenas se desse tempo, ao final da disciplina.

Eu ainda disse: “eu sei que tem muita coisa que dá vontade de saber, mas pensem na disciplina, porque os assuntos trabalhados precisam fazer sentido na disciplina”. Afirmei, porém, que me dispunha a fazer mudanças se os estudantes

⁷⁵ Vide nota de rodapé 60, à página 121.

⁷⁶ Escala é “uma sequência de notas em ordem de altura ascendente ou descendente” (SADIE, 1994, p. 301).

achassem necessário, mas que havia pensado mesmo em eles saírem da disciplina entendendo a tonalidade e que isso já seria bom e, mais que isso, já seria bastante coisa. Enfatizei, ainda, que a disciplina era muito curta, com apenas duas horas semanais, e que achava difícil adicionar assuntos, mas que ficaria alerta para a possível inclusão do assunto Modos ao final.

O assunto, de fato, não foi trabalhado na disciplina. Mas, numa tentativa de levar em consideração o pedido dos alunos, no dia 29 de Novembro de 2013, após a 13ª aula, enviei a seguinte mensagem aos alunos, pelo fórum de notícias do AVA:

Oi pessoal, na primeira aula da disciplina vocês haviam apontado que gostariam que o assunto "modalismo" fosse tratado, mas não vai dar tempo. Vou deixar então dois textos que achei na internet e que dão uma introdução interessante ao assunto:
<http://www.cmozart.com.br/Artigo8.php>
<http://www.cmozart.com.br/Artigo9.php>
Indico também dois textos sobre música erudita X popular que também me pareceram interessantes:
<http://www.cmozart.com.br/Artigo6.php>
<http://www.cmozart.com.br/Artigo7.php>
Abs!
Fernando.
P.S. Não, o conteúdo destes textos não será cobrado na avaliação 2...é só para enriquecer a aprendizagem de vocês mesmo...

Não houve manifestação dos alunos sobre esta mensagem.

Ainda na primeira aula da disciplina, li os outros itens do plano da disciplina em voz alta com os alunos. Ao explicar as atividades que eles desenvolveriam, o aluno Andreo perguntou se, dentre os trabalhos em grupo, haveria também trabalhos em que os alunos terão que tocar instrumentos. Ao ouvir de mim que sim, ele disse: "muito me agrada isso". Disse que, normalmente, os professores explicam a teoria musical apenas usando a lousa, e isso possibilitaria que, ao tocar seus instrumentos, os alunos não conseguissem colocar em prática o que aprenderam de teoria. Expliquei, então, que queria trabalhar com audição, execução e composição, mas sem explicar que isso é a base do modelo (T)EC(L)A de Swanwick (2003).

Em seguida, expliquei detalhadamente as avaliações da disciplina. Ao final da explicação, perguntei o que os alunos haviam achado e alguns responderam "legal", "maravilhoso" e "massa". Um aluno disse: "à primeira vista, parece excelente, tem que ver na hora que colocar na prática". Após isso, disse: "fiquem tranquilos. A ideia das avaliações da disciplina não é apenas testar, mas ensinar também. Vai dar tudo

certo”. Perguntei então: “beleza, pessoal? Está parecendo bom ou está parecendo ruim”? O aluno Bianor respondeu: “está parecendo misterioso”.

Ao final da aula, o aluno Nicolas veio conversar reservadamente comigo em minha mesa e me parabenizou pela aula e pela disciplina. Disse que, quando viu que eu seria o responsável pela disciplina, desistiu de fazer outra no mesmo horário para poder fazer LEM 2. Disse que já tinha sido reprovado em disciplinas de FTM anteriormente e tido experiências ruins com outros professores. Ele afirmou que alguns desses professores são ótimos músicos, entendem muito do assunto tratado nas disciplinas, mas na hora de ensinar, falham. Nesse momento, o aluno Andreo, que ouviu a conversa, também veio até mim e disse: “eles não tem essa didática que você tem. Eles sabem, mas sabem pra eles. Eles podem explicar de mil maneiras, mas mil maneiras que eles entendem”. O aluno Amaro também observou essa conversa, mas nada falou. Porém, ao sair da sala, disse: “professor, boa aula”. O aluno Andreo, também saindo da sala, disse: “Galizia, show de bola”, e todos saíram da sala.

Julguei interessante trazer esse relato, pois os alunos externaram o mesmo sentimento meu em relação aos professores de minha formação, como relatado na introdução deste documento. Além disso, eles retomam a questão da ausência de formação pedagógica do professor universitário e a ênfase nos saberes disciplinares em sua formação, como discutido no capítulo 1. Por fim, as dificuldades que tive com meus saberes disciplinares, curriculares e experienciais em relação a disciplinas de FTM no ensino superior parecem ter sido superadas, a julgar pelos comentários dos alunos.

3.9 Caracterizando os estudantes participantes da pesquisa

A disciplina teve 32 estudantes inscritos, dos quais nenhum desistiu ou trancou a matrícula. Estabeleci dois critérios para selecionar os participantes do estudo, sendo que o primeiro foi aceitar fazer parte da pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que disponibiliza um modelo de TCLE que foi utilizado (apêndice C)⁷⁷. No primeiro dia de aula, após a leitura do plano da disciplina com os alunos, expliquei o porquê de estar

⁷⁷ Destaca-se que o título da pesquisa bem como a escrita de seus objetivos sofreram variações desde a criação do TCE até o presente momento. Essas variações, contudo, não mudaram substancialmente o que fora proposto e o que foi realizado.

filmando a aula e toda a minha pesquisa de doutorado que estava realizando. Os alunos ouviram tudo muito atentamente. A aluna Carmina, após a explicação, perguntou: “toda aula será sua pesquisa de doutorado?” Respondi: “[sim], se vocês concordarem”. A aluna Elina perguntou: “se alguém disser que não quer, e aí?” Respondi que não teria nada demais, e ela disse: “ah, mas é maldade [com você], né”?

Distribui uma cópia do TCLE para cada aluno e li em voz alta o documento com eles, explicando ponto a ponto. A aluna Carmina, ao final da leitura, disse: “Nossa! Parabéns!”. Os alunos riram muito quando li o item 5, sobre os riscos da pesquisa. Os alunos também riram muito e fizeram diversas piadas após a leitura do item 6, que diz que não haverá nenhuma forma de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Eles aplaudiram, aparentando um tom irônico, pela inclusão do item.

Continuei lendo e explicando o TCLE e a pesquisa. Ressaltei aos alunos que a disciplina ocorreria da mesma forma com ou sem a pesquisa, e que eles teriam total liberdade para participar ou não do estudo. Todos os estudantes presentes nessa aula assinaram o termo e aceitaram participar da pesquisa. Aos que faltaram nessa primeira aula e compareceram posteriormente, expliquei toda a pesquisa e li todo o TCLE com eles, que também aceitaram participar e assinaram o documento. Ao final, todos os 32 inscritos assinaram o termo, aceitando fazer parte da pesquisa. Nove eram do sexo feminino, enquanto 23 eram do sexo masculino.

O segundo critério de seleção dos participantes era garantir que eles expressassem uma diversidade de gêneros musicais. Em outras palavras, queria que os participantes do estudo se identificassem com diferentes tipos de música, justamente para que houvesse uma variedade de culturas representadas na disciplina, garantindo assim que se alcançassem os objetivos propostos. Para tal, ainda no primeiro dia de aula, entreguei um formulário para os alunos preencherem, denominado “você e a música: identidade musical dos alunos de LEM 2” (apêndice D).

A análise das respostas do formulário revelou que a grande maioria dos alunos – 25 – já havia tido contato com assuntos ligados a FTM, principalmente por meio de aulas em escolas específicas de música. Porém, destes, apenas quatro afirmaram já terem participado de aulas ou terem estudado sozinhos harmonia, o assunto principal da disciplina. Sobre os instrumentos principais que tocavam,

incluindo a voz, as respostas se deram de acordo com a figura a seguir, mostrando uma variedade grande de instrumentos, com predomínio de violão, bateria e guitarra⁷⁸:

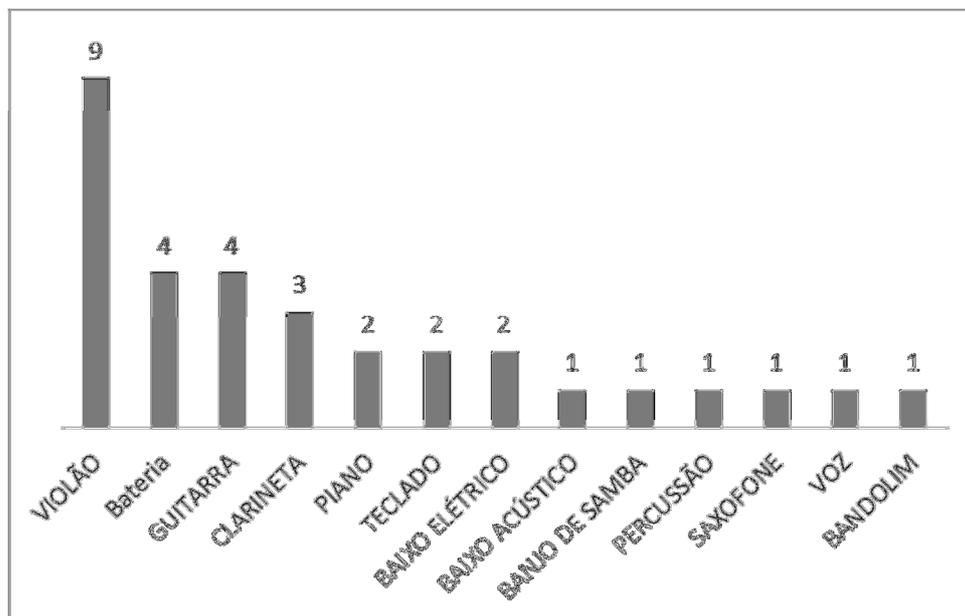


Figura 4 - Instrumentos principais dos estudantes de LEM 2.

Sobre os estilos musicais com que os alunos mais se identificavam, os resultados se deram de acordo com a figura a seguir:

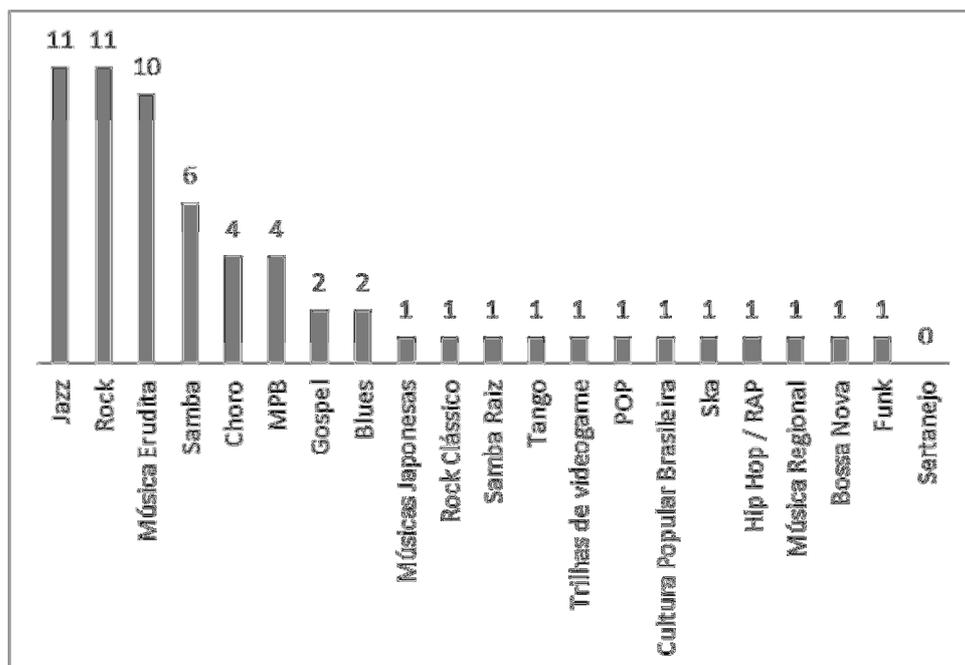


Figura 5 - Estilos musicais com os quais os estudantes se identificam.

⁷⁸ Apenas um aluno marcou dois instrumentos.

Dessa forma, entendo que a variedade de estilos musicais, favorecendo a variedade de manifestações culturais, estava garantida na pesquisa, e todos os 32 estudantes da disciplina passaram a fazer parte do estudo, de acordo com os dois critérios aqui expostos. Como se verá durante todo este documento, alguns alunos serão mais citados do que outros. Isso se deve à sua maior manifestação oral em aula. Porém, para fins de pesquisa, todos foram considerados para o estudo. A seguir, detalharei a organização do espaço físico e as dificuldades encontradas em relação a isso, bem como o uso de tecnologias ao longo da disciplina.

3.10 Organização e dificuldades do espaço físico e tecnologias

A sala onde a aula de LEM 2 ocorreu é o Laboratório Didático, que fica no prédio denominado “Laboratório de Musicalização” do Departamento de Artes e Comunicação (DAC) da UFSCar. A sala não é muito grande e possui diversas carteiras com braço para apoio de papel para os alunos, algumas cadeiras sem braço empilhadas em um canto da sala e alguns bancos de plástico também empilhados. Há também um aparelho de som antigo (mas que funciona), dois armários de metal com porta, uma mesa e um piano de armário. Ao fundo há janelas basculantes em toda a parede. Na parede oposta às janelas há uma lousa toda branca para escrita com caneta hidrocor e uma tela para projeção de datashow ou transparências. Normalmente, as carteiras ficam alinhadas uma ao lado da outra, em fileiras, com a mesa do professor à frente, onde coloquei, em algumas ocasiões, o notebook e data-show ligados, projetando-se para a tela.

A comprovação de que a sala era muito pequena para o número de alunos da disciplina ocorreu já na aula 2. Nesse dia, apenas dois alunos faltaram, totalizando 30 alunos presentes. A sala ficou abarrotada, com os alunos muito próximos uns dos outros, e uma aluna, que chegou atrasada, teve que buscar uma carteira na sala ao lado, pois não havia mais vaga. Isso incomodou os alunos durante a disciplina. Na aula 5, por exemplo, diante do fato de que, mais uma vez, a sala estava abarrotada e com menos carteiras do que alunos, uma aluna me perguntou se seria possível mudar de sala, já que nesta não cabia todo mundo. Disse que não, pois havia outras aulas ocorrendo nos outros espaços possíveis, como o Teatro de Bolso do DAC.

Em diversas aulas faltaram carteiras para os alunos. Na aula 12, por exemplo, quando ocorreu o Trabalho 2, todos os estudantes estavam presentes e não havia carteiras disponíveis para todos. Assim, dois tiveram que fazer a avaliação na mesa do professor. Em outras ocasiões, alguns participaram da aula sentados no chão. Além do aperto e falta de carteiras, a sala não possuía ar condicionado ou ventilador, e frequentemente ficava muito quente. Nas últimas avaliações, por ocorrerem nos meses de Novembro e Dezembro, mais quentes, muitos alunos realizaram as atividades ao ar livre não apenas pelo barulho, mas também por conta do calor.

Outro fator que complicou um pouco a dinâmica das aulas é que, a partir das 16h, outra professora ministrava uma disciplina na mesma sala. Assim, eu não podia estender as aulas além do tempo previsto, e precisava desmontar todo o equipamento rapidamente, para não atrapalhar a colega. Diante disso, o coordenador de curso averiguou a possibilidade de eu ou esta professora ministrarmos as aulas em algum dos Edifícios de Aulas Teóricas (ATs), mas ambos respondemos que precisávamos de instrumentos musicais, que ficam no prédio do DAC. Diante disso, busquei sempre encerrar a aula no horário, e a professora em questão não se importou em esperar alguns minutos em alguns dias. Por fim, outra dificuldade sentida em relação ao espaço físico foi a ausência de pautas na lousa. Frequentemente, eu precisava escrever notas, e ter que desenhar as linhas do pentagrama atrapalhava um pouco a dinâmica da aula.

Assim, esses pontos sobre o espaço físico dificultaram muito que se organizasse a sala de maneiras diferentes. Na aula 3, quando solicitei que os alunos ficassem em roda, isso quase não foi possível, porque a sala simplesmente não comportava todos os alunos nessa formação. Alguns, inclusive, tiveram que se sentar fora da roda, atrás dela. Por conta disso, acabei optando por deixar que organizassem as carteiras da forma que julgassem melhor. Curioso notar que não as deixavam em fileiras, mas mesmo assim a configuração do espaço acabava ficando mais “tradicional”: a maioria dos alunos sentada de frente para mim e a lousa. Porém, alguns se sentavam de lado, no chão e encostados na parede. Além disso, nos casos de trabalho em grupo, eles se organizavam em rodas ou fora da sala, podendo ainda se sentar no chão. As apresentações musicais também exigiram uma grande movimentação dos alunos, para que os executantes se posicionassem lado a lado e de frente para a turma.

Sobre tecnologias utilizadas na disciplina, utilizei notebook com acesso à internet; datashow; aparelho de som; além das duas câmeras para a filmagem. O programa de edição de partituras *Finale* foi muito utilizado para a criação e execução de partituras, assim como programas de gravação e edição de vídeos obtidos na internet. O programa PowerPoint (PPT)⁷⁹, para elaboração e apresentação de slides também foi utilizado, além do programa para elaboração do AVA da disciplina utilizado.

No que tange a problemas com equipamentos, tive alguns com o aparelho de som da sala que, em alguns casos, exigiu que eu mexesse nele para funcionar. Além disso, como meu notebook quebrou logo antes do início da disciplina, reservei um notebook e datashow do DME para utilizar. Isso trouxe alguns problemas no começo da disciplina, como na segunda aula, por exemplo. Nesse dia, ao ir buscá-los no departamento, este estava fechado, devido a uma paralização dos servidores técnico-administrativos. Após pedir a chave da secretaria para a chefe de departamento, encontrei apenas o data-show: alguém havia pegado o notebook, mesmo com minha reserva.

Nesse dia, para manter o planejamento da aula tive que pegar a CPU que fica em minha sala, um teclado e um mouse de minha casa, além de cabos, extensão etc. Então é necessário imaginar que, para a aula ocorrer como havia planejado, eu andei em torno de 500 metros da universidade carregando: pasta com documentos, cabos, duas filmadoras, um data-show, uma CPU, um teclado e um mouse. Esse fato consumiu um grande tempo e exigiu muito esforço. Isso é importante de ser relatado porque, junto com o problema do espaço físico, me fez refletir sobre o fato de os professores universitários, em geral, “darem aulas” pautadas no paradigma tradicional de ensino, de forma expositiva e com auxílio apenas da lousa, porque é mais fácil e porque a universidade, muitas vezes, não dispõe de condições adequadas para uma aula diferente. Esse fato se agrava na área de Música, cujas aulas exigem instrumental específico (como piano, aparelhagem de som e imagem etc.).

Nesse mesmo dia, chegando à sala de aula, outro ocorrido ainda me fez refletir sobre o uso de tecnologias em aula: após conectar todos os cabos e acessórios, liguei o computador e tentei acessar a internet para abrir o AVA da

⁷⁹ PowerPoint é um software de apresentação de slides.

disciplina. Só que, para fazer isso, tive que mudar o endereço IP da CPU, para ela reconhecer a rede de internet do prédio onde ocorreu a disciplina. Eu apenas sabia fazer isso porque havia pedido, dias antes, para o técnico em informática do CECH me ensinar. Apesar de não ser um procedimento complexo, é muito difícil descobrir o que deve ser feito sem conhecimentos prévios ou orientação. Quantos professores possuem ou buscam esses conhecimentos? Assim, concluo esse item reforçando minha impressão de que a estrutura física da universidade contribui para o professor optar por uma aula orientada pelo paradigma tradicional de ensino e por usar poucos recursos tecnológicos em sala.

3.11 Sobre as filmagens em aula

A presença das câmeras parece ter influenciado pouco a dinâmica das aulas. Na primeira percebi alguma curiosidade e certa desconfiança com elas por parte dos alunos, mas com exceção de algumas falas pontuais, nesse item, procurarei demonstrar que a presença das câmeras não mudou significativamente a relação entre os alunos e eu, ou entre eles. Eles comentaram entre si sobre a presença das câmeras já no primeiro dia de aula, e me perguntaram sobre elas. Como já relatado, após explicar a pesquisa, expliquei o porquê das filmagens e seu uso. Nesse dia, a aluna Elina chegou um pouco atrasada e, percebendo uma das câmeras, disse em voz alta: “tem uma câmera ali, é isso?”. Disse em tom de brincadeira: “não, não, não olha pra câmera”. A aluna afirmou: “mas... tem”. A aluna Rosa disse: “tem duas!”. Elina disse: “somos seu objeto de estudo”. Eu disse, mais uma vez em tom de brincadeira: “[as câmeras estão] só na sua cabeça”. A aluna respondeu “tá bom” e afirmou que iria agir normalmente.

Ainda na aula 1, como já relatado, li todo o TCLE com os alunos e, após isso, procurei dirimir qualquer dúvida deles em relação ao uso das filmagens, e disse que apenas eu e minha orientadora veríamos os conteúdos das fitas. Os alunos buscaram confirmar isso. Um aluno perguntou: “quando você for defender [o doutorado], você não vai colocar o vídeo?” Respondi que não, e ressaltai que as câmeras serviriam apenas para eu me lembrar dos eventos da aula. Afirmei ainda que, apesar de as câmeras ficarem ligadas, aqueles que não concordassem em participar da pesquisa não fariam parte do estudo, e os trechos das filmagens em

que aparecessem seriam ignorados. Por fim, ressaltei que meu olhar para o vídeo não seria de avaliação.

Ao longo da disciplina foram poucas as vezes em que eu ou os alunos nos referimos às câmeras. Em algumas ocasiões, fiquei com a impressão de haver certa curiosidade dos alunos em relação às filmagens. Ainda na aula 1, por exemplo, após uma discussão sobre as relações de poder que existem entre professor e estudantes, eu argumentava que, pela própria estrutura da sala, por estar de pé em frente a eles, entre outros fatores, era extremamente difícil para os alunos discordarem de minhas opiniões. Haveria, então, um poder invisível do professor justamente por ser o professor. Esse poder se manifestaria, em primeiro lugar, pelo fato de ele poder avaliar os alunos. Nesse momento, um aluno disse: “pode virar briga, né”? Eu respondi: “ainda tem todos os meus títulos, uma série de coisas que me dão um poder”. E, nesse momento, a aluna Elina disse: “tem essas câmeras assustadoras”. Eu concordei com ela.

Na aula seguinte, a mesma aluna chegou atrasada e eu já havia iniciado a aula e falava com os alunos. Antes de se sentar, ela olhou para a câmera, como se para ver se ela estava lá ou se estava ligada mesmo. Depois de se sentar, ela reaparece nas filmagens olhando para a câmera e dando um grande sorriso, como para deixar registrado propositalmente esse sorriso. Tendo ela mencionado na aula anterior que achava as câmeras assustadoras, sua atitude de buscá-las quando chega pode demonstrar que estava mesmo incomodada com sua presença. Por outro lado, o sorriso que deixa registrado depois, também pode mostrar que ela estava à vontade com as filmagens.

Outro ocorrido, porém, me fez pensar que a aluna não estava, de fato, preocupada com as filmagens. Na penúltima aula da disciplina, tive que sair da sala para fazer mais uma cópia da prova para um aluno que havia chegado atrasado. Enquanto isso ocorria, outro aluno ficou tocando piano e a aluna Amara ficou dançando balé ao som da música. A aluna Rosa, então, entra na sala e pergunta para Elina por mim. Elina entende que ela está perguntando onde fica o teclado da UFSCar, e responde que está no armário. As três alunas começam a rir e Elina, fazendo piada, diz: “Galizia, sai do armário”. Em meio às risadas, Amara diz: “olha que essa aula é filmada, hein”. Elina, então, olha para a câmera preocupada e diz: “mentira, é brincadeira! É brincadeira! Fica tranquilo, é brincadeira”. Em seguida, a aluna Rosa diz para Elina: “[essa filmagem] é só para fins de pesquisa, né? Ele não

vai ficar olhando...” Elina, então, responde rindo: “acho que ele vai rir, e rir bastante”. Ambas riem, pegam o teclado do armário e continuam realizando a avaliação.

Houve um momento em que as câmeras podem ter influenciado na discussão em sala, porém não em um assunto que dissesse respeito à disciplina ou à pesquisa. Na aula 4, após uma explicação sobre o início das frases, o aluno Eurico me perguntou se eu discutia esse assunto nas rodas de Choro de que participava com outro professor da UFSCar, que também tocava na roda. Diante da pergunta, os alunos riem e a aluna Carmina diz: “imagina. Só imagina”. Perguntei “mas... por quê [estão perguntando isso]?” O aluno diz que lembrou de uma coisa enquanto estava tocando a música, e perguntei que tipo de coisa. Fiquei com a impressão de que ele não queria falar por algum motivo. Outro aluno, então, disse: “ele só vai falar com as câmeras desligadas”. Retomei então a aula.

Estes foram os únicos momentos em que os alunos se referiram às câmeras com algum tipo de dúvida ou receio. Em outras ocasiões, elas foram motivos de piadas e descontração. Na aula 2, após uma explicação minha sobre a definição de música que os alunos ouviram atentamente, a aluna Carmina disse: “nossa, que lindo!”, referindo-se à explicação. Os alunos, então, me aplaudiram e riram. Eu agradei os aplausos, olhei para a câmera e fiz um sinal de positivo. Os alunos riram desse gesto. Em outra ocasião, enquanto desenhava o pentagrama na lousa, disse em tom irônico: “queria agradecer mais uma vez por não ter uma lousa pautada aqui na sala...”. O aluno Nicolas disse: “vai estar gravado isso, cuidado!”. Olhei para as câmeras e repeti a frase: “queria agradecer por não ter uma lousa pautada...”. O aluno riu.

Na aula 4 ocorreu um fato curioso que demonstra que os alunos já estavam à vontade com as câmeras: em determinado momento, as duas filmadoras pararam de funcionar. Quando isso ocorre, uma luz vermelha se apaga no aparelho. Percebendo que a luz havia apagado, dois alunos me avisaram que as câmeras haviam parado, e eu as religuei.

Buscando averiguar se, de fato, os alunos não haviam se incomodado com a filmagem das aulas, no último dia eu disse a eles, apontando para as câmeras: “muito obrigado por vocês terem aceitado essa loucura. Eu sei que é xaropíssimo ser filmado”. Muitos alunos, então, disseram, ao mesmo tempo, que não acharam estranho serem filmados. Tentando corroborar isso, perguntei a todos se eles não acharam “xarope” serem filmados e todos responderam que não. A aluna Carmina

afirmou: “a gente nem lembra delas na hora [da aula]”, e o aluno Jerônimo concordou com ela. Um aluno disse, em tom de brincadeira: “se eu lembrasse, eu nem vinha para a aula!”. A aluna Amara disse: “eu achei até legal”. Perguntei por que ela havia achado isso e ela respondeu que era um jeito legal de avaliar as coisas, pois daria para rever as aulas.

Explicados então todos os aspectos da metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, a seguir trarei os dados construídos na intervenção realizada e suas análises.

PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO

CAPÍTULO 4 – PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Esta segunda parte da tese traz toda a análise dos dados construídos durante a disciplina de LEM 2. É necessário salientar uma vez mais que, pelos pressupostos assumidos da pesquisa-intervenção, seu resultado final é desconhecido por todos os sujeitos envolvidos no estudo (PAULON, 2005). Trata-se, como afirma este autor, de um caminhar mútuo entre pesquisador e pesquisados por processos mutantes e que, por conta disso, não podem ter uma mudança antecipável à realização da própria intervenção. Por conta disso, apesar de ter sempre em mente os pressupostos do referencial teórico adotado, procurei manter durante a análise a disposição em acompanhar um possível ineditismo do resultado final da disciplina ministrada e me surpreender com isso.

Como também já dito, a categorização dos dados se deu a partir de três das quatro categorias básicas do mapa conceitual da educação intercultural (apêndice I) elaborado por Candau (2010; 2012e): práticas sócioeducativas; conhecimento; e sujeitos e atores. Assim, obedecendo a esta lógica, os capítulos 4, 5 e 6 desta Parte II correspondem, cada um, a uma destas categorias básicas da interculturalidade.

Nesse sentido, este capítulo 4 é dedicado às práticas socioeducativas realizadas. Por conta disso, com o intuito de situar o leitor na intervenção realizada, ele possui uma natureza descritiva muito acentuada, fazendo com que ficasse mais extenso do que os demais capítulos desta segunda parte da tese. Porém, para além da mera descrição, as análises dos dados me permitiram aferir se houve um questionamento e/ou tentativa de desconstrução de dinâmicas habituais de ensino universitárias, entendidas como padronizadoras, uniformes, desvinculadas dos contextos socioculturais dos sujeitos que dela participam e baseadas no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Para tal, examinei se foi possível favorecer dinâmicas participativas, visibilizar conflitos e promover relações democráticas, estimulando o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns. Por fim, examinei se houve indícios de diferenciação pedagógica em termos de aspectos psicológicos, de ritmos e estilos de aprendizagem e de expressões culturais, bem como processos de construção coletiva das práticas educativas analisadas.

4.1 Estratégias de ensino adotadas

No plano de disciplina, de maneira geral, afirmei que realizaria, como estratégias de ensino, aulas expositivas, discussões em grupo e trabalhos individuais e em grupo. Porém, de acordo com o referencial teórico adotado neste estudo, procurei me afastar ao máximo de dinâmicas habituais de ensino universitárias, entendidas como baseadas no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, apenas uma aula foi eminentemente expositiva: a primeira, em que apresentei e discuti com os alunos todos os aspectos, procedimentos e documentos da disciplina e da pesquisa realizada. Nessa aula, porém, verbalizei aos alunos minha intenção de desconstruir dinâmicas de ensino habituais, principalmente ao assumir as ideias de Swanwick (2003), de deixar o ensino de música mais “musical”.

Assim, disse aos alunos, como já relatado, que não trabalharia os acordes isoladamente ou em exercícios musicais, mas aplicados em músicas “reais” – feitas para serem ouvidas e tocadas, fossem essas músicas de outros ou criadas pelos próprios alunos. Também procurei fugir do modelo conservatorial de ensino de teoria musical ao fazer com que os alunos tocassem essas músicas reais, nas quais poderiam ver a teoria estudada em ação. A fala do aluno Andreo, de que essa ideia “muito o agradava”, demonstra que os alunos buscavam um ensino diferente do modelo conservatorial.

Mesmo a aula sendo eminentemente expositiva, tive oportunidade de criar uma dinâmica participativa. Após recolher os formulários onde os alunos marcaram os gêneros musicais com os quais mais se identificavam, percebi que seria necessário mudar o plano de aula e conversar um pouco sobre isso, pois os alunos sentiram muita dificuldade em marcar apenas dois estilos musicais. Perguntei então a eles quem havia marcado apenas um, e quem queria marcar três, e vários alunos levantaram a mão. Indaguei o que eles achavam de se definir por apenas um estilo musical, se isso faria sentido e, a partir disso, uma longa discussão teve início.

O aluno Jerônimo disse que você até pode ter preferência por um estilo musical, mas se você quer ser educador musical, precisa ser eclético. Muitos alunos concordaram com ele. O aluno Bianor disse que a vida não é estática, está sempre em transformação e, nesse sentido, o gosto musical de uma pessoa pode mudar no decorrer do tempo. Já o aluno Julien verbalizou que não achava que o gosto muda,

mas que se amplia: você vai adicionando estilos de que gosta. O aluno Nicolas, por sua vez, disse que, em sua formação, ia se aprofundar em um estilo, mas não poderia, como educador musical, ignorar os outros estilos musicais.

O aluno Marinho disse que, para ele, a música só evolui quando estilos se fundem, criando algo novo. Os alunos pareceram concordar que não é possível dizer que alguém gosta de todos os estilos musicais. O aluno Nicolas reforça isso, dizendo que não pode ignorar nenhum estilo, mas não dá para gostar de todos. Testei então essa resposta perguntando por estilos midiáticos considerados “ruins”, como sertanejo universitário e Funk Carioca. O aluno continuou com sua opinião, incluindo esses estilos. A aluna Elina pareceu discordar, dizendo em voz alta, depois de me ouvir dizendo esses estilos: “então...”. Porém, ela não continuou sua fala. Não posso afirmar se ela continuou refletindo sobre o assunto ou não quis manifestar uma opinião contrária ao que estava sendo dito.

A discussão então mudou de foco. Passamos a discutir a identificação e discriminação de gêneros musicais e, para fomentar a discussão, perguntei aos alunos: “podemos falar de música boa e música ruim”? Eles pensaram alguns segundos e muitos levantaram a mão para falar, e todos passaram a responder ao mesmo tempo. Pedi para que falassem um por vez, e o aluno Jerônimo disse: “acho que existe pessoa boa e pessoa ruim no que faz”. Perguntei quem é a pessoa boa e quem é a ruim. Ele disse que a ruim é a desinteressada, que faz por fazer. Perguntei então: “e se ela não se dedicar e fizer mesmo assim”? Os alunos ficaram em silêncio por alguns instantes e começaram a falar todos juntos novamente.

A discussão prosseguiu dessa mesma forma: ia lançando perguntas aos alunos sem me posicionar e buscando fazer com que todos que quisessem pudessem falar, garantindo que os outros ouvissem. Nem todos os alunos falaram, mas muitos sim. Ao final da discussão, disse aos alunos que concordava com muitas de suas opiniões e perguntei se eles se lembravam do último objetivo específico da disciplina, que havia deixado para comentar depois justamente porque queria que surgisse alguma discussão para exemplificar⁸⁰. Afirmei que a discussão que havíamos travado até aquele momento era para isso, e que não haveria respostas prontas sobre o assunto, sendo que cada um teria a sua, desde que essa opinião fosse embasada.

⁸⁰ O objetivo é: ao final da disciplina, os alunos deverão ter desenvolvido autonomia pessoal e consciência crítica.

Dessa forma, entendo que houve uma dinâmica participativa nessa aula, mesmo que o planejamento inicial previsse apenas um ensino expositivo. Além disso, foi possível visibilizar e trabalhar os conflitos que surgiram durante a aula, mediando-os e favorecendo a construção de relações democráticas, nas quais o diálogo e o respeito entre todos foram estimulados.

Em todas as demais aulas, procurei não privilegiar o método expositivo de ensino, buscando uma postura mais ativa por parte dos alunos. Mesmo quando houve momentos de exposição, procurei incentivar o diálogo e a participação dos alunos, além de mesclar outras estratégias na mesma aula. É o caso da aula 2, por exemplo, na qual mescliei duas estratégias: uma discussão em grupo e, após isso, uma aula expositiva. Para essa aula, os alunos deveriam ter lido um texto indicado e respondido individualmente a três perguntas no AVA: o que é música? O que é harmonia? O que é tonalidade?

Os estudantes foram divididos em grupos de cinco pessoas e cada grupo recebeu uma definição de harmonia por escrito. Essas definições foram retiradas de uma atividade extraclasse realizada pela aluna Dalila, como será explicado mais adiante, e por autores diversos. Os grupos, então, discutiram a definição recebida e depois tiveram que explicá-la e comentá-la criticamente para a turma. Ao longo da explicação, com auxílio de slides feitos no PowerPoint, eu comentava e mediava as discussões que ocorreram entre os alunos, colocando, em alguns casos, exemplos musicais que não se encaixavam na definição discutida. Também escrevi na lousa os consensos e principais pontos levantados pelos alunos.

Após a discussão de todas as definições de música, continuei fomentando uma discussão em grupo com toda a turma a partir de diversas definições de harmonia e tonalidade, tiradas de uma atividade extraclasse entregue pelo aluno Julien e por outros autores. Estas definições eram projetadas em PPT e eu, além de mediar e fomentar a discussão, demonstrava as diferenças e similaridades entre elas, bem como os principais pontos levantados pelos alunos, procurando sempre demonstrar que toda definição será necessariamente diferente da outra, pois depende dos valores, cultura e momento sócio-histórico de quem a fez. Ao mostrar as definições retiradas de livros, procurei sempre ressaltar que não eram melhores ou piores do que as realizadas pelos alunos; algumas, no máximo, abarcavam mais elementos, sendo mais completas.

Em seguida, realizei uma aula expositiva sobre os conceitos de dissonância e consonância e sua relação com os harmônicos do som. A partir dessa relação, foram explicadas e comparadas as visões "natural" (ou "científica") e "sócio-histórica" da harmonia tonal. Durante a exposição, tive sempre a atitude de fomentar o diálogo, permitindo que os alunos falassem ou fizessem perguntas a qualquer momento, e deixando as discussões entre os alunos ocorrerem, mediando-as.

As discussões nessa aula foram muito interessantes, e a maioria dos alunos se engajou nelas. Os alunos levantaram e discutiram todos os pontos que eu julgava serem importantes depois de apenas duas definições de música discutidas, o que me fez pensar em planejar uma aula sem PPT, totalmente centrada nas falas dos alunos, e em roda, o que de fato ocorreu na aula seguinte. Sobre o fato dos trabalhos dos alunos Dalila e Julien terem sido utilizados como base para as discussões, houve aspectos positivos e negativos. Em determinado momento, ao comentar uma definição que a aluna Dalila havia encontrado em um site na internet, disse, após comentá-la, que “essa definição é uma droga”. Após analisar as filmagens, percebi que não deveria ter dito isso, ou pelo menos não dessa forma.

Diante dessa fala, o aluno Nicolas perguntou pelo autor da definição, e eu afirmei que era de um site que a aluna Dalila utilizou na atividade que havia realizado. Alguns alunos, então, zombaram dela, que disse, se defendendo: “não fui eu quem falou, só tirei do site”. Por outro lado, em determinado momento, mostrei um PPT e disse que havia tirado a ideia de seu conteúdo do trabalho do aluno Julien. Diante disso, a aluna Amara dá os parabéns para o aluno, que aparenta ficar contente. Foi interessante notar isso, pois demonstra que o aluno se sentiu valorizado pelos colegas e pelo professor, que considerou o conteúdo de seu trabalho importante para ser trabalhado em classe.

Quanto à parte expositiva da aula, optei por proceder dessa forma porque se tratava de um conteúdo extremamente complexo e extenso. A estratégia parece ter sido adequada, pois, no meio da exposição, o aluno Amaro disse: “oh professor, assim é muito mais fácil de entender, porque eu li no livro e não entendi nada”. Respondi que nem eu havia entendido quando li e que havia demorado uns três anos para entender o conteúdo que explicava naquele momento. O aluno ri e diz “nossa”. Complementei: “acho que entendi, vamos ver. O que eu entendi foi isso aqui [que estava explicando]”. Assim, procurei não me mostrar como único detentor

do conhecimento, incentivando ainda os alunos a construir seu próprio conhecimento.

Na aula 3 também pretendia iniciar com uma discussão em grupo, mas é necessário relatar que os alunos não tiveram grande participação nessa atividade. Pedi para todos arrumarem as carteiras em roda. Minha ideia com isso era testar se a roda favorece mais as pessoas que não falam muito a falar. Além disso, queria não utilizar PPT para que todos pudessem se concentrar nas falas, minhas e dos alunos. Minha impressão é que a aula em roda facilitou sim a interação dos alunos, entre si e comigo, apesar dos problemas com o tamanho da sala que relatei anteriormente.

Assim, com os alunos em roda, executei um vídeo⁸¹ no qual o músico Bobby McFerrin defende a ideia de que, não importa aonde ele vá, todos sempre conseguem cantar a escala pentatônica, dando a entender que esta escala é algo mais “natural”. Relembrei para a turma que, na aula anterior, eles haviam discutido se a música tonal seria mais “natural” e, diante do vídeo, se a escala pentatônica seria ainda mais natural por conter apenas os harmônicos mais próximos do som fundamental.

Após passar o vídeo, fiz algumas questões para os alunos, tentando instigar uma discussão a respeito, mas, diante do silêncio da classe, fiz mais algumas considerações e afirmei que não possuía as respostas, pois a escala pentatônica pode ser mais natural para alguns, mas que pode ser também que ela seja algo socialmente e historicamente construída. Os estudantes permaneceram em silêncio e prestando atenção ao que eu falava, mas não se manifestaram em momento algum. Esse silêncio pode significar que os alunos ainda não possuíam opinião formada sobre o assunto, mas eles estavam atentos durante a fala.

Diante disso, ainda com todos sentados em roda, iniciei uma segunda discussão em grupo sobre os conceitos de melodia, harmonia e ritmo, a partir do texto que deveria ter sido lido pelos alunos para a aula. Apesar de poucos estudantes terem realizado a leitura, muitos se engajaram na discussão, fazendo comentários e tirando dúvidas. Em alguns casos, fui ao piano para exemplificar um determinado assunto.

⁸¹ Trata-se de um vídeo do músico Bobby McFerrin demonstrando que a escala pentatônica é “natural” ou “óbvia” por meio da participação do público, durante o evento “Notes & Neurons: In Search of the Common Chorus”, do World Science Festival 2009, ocorrido em 12 de Junho de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GtZJ21tlnG4>> . Acesso em: 09/03/2015.

Porém, depois de discutidas as definições, tive que interromper a discussão em grupo e mudar de estratégia, realizando uma aula expositiva. Isso ocorreu porque, como os alunos não haviam lido o texto, não tinham conhecimento dos elementos da melodia, o próximo assunto que seria discutido. Sem o conhecimento do assunto, que é bastante técnico, a discussão acabou tornando-se uma exposição de minha parte e, percebendo isso, desfiz a roda e assumi o caráter expositivo da aula, inclusive projetando um PPT que havia preparado sobre o assunto para o caso de precisar. Ressalta-se que eu havia preparado o PPT justamente para o caso da discussão não funcionar, o que de fato acabou ocorrendo. Ressalta-se, ainda, que a discussão anterior pôde ocorrer porque tratava de conceitos que não são totalmente estranhos aos alunos, embora não soubessem defini-los. Porém, o mesmo não ocorreu sobre os elementos da melodia, e não havia como discutir um assunto do qual os alunos não tinham conhecimento. Para que isso fosse possível, a disciplina teria de ter carga horária maior.

Os alunos permaneceram atentos à minha exposição, sem se manifestarem muito, a não ser para tirarem dúvidas. Ao final da aula, um aluno que não é da turma, mas já havia cursado a disciplina de LEM 2, olhou para dentro da sala, me cumprimentou e disse: “uma aula de LEM em roda!” Depois ele perguntou se o AVA da disciplina era usado apenas para o professor ou para os alunos. Respondi que era para os alunos e ele disse: “que legal!”. Esta fala deste aluno pode nos levar a supor que os professores utilizam o AVA, nas disciplinas presenciais, apenas como suporte para textos e comunicação. Independentemente da validade dessa reflexão, minha intenção, como já relatado, foi utilizar o AVA como extensão da aula fora de seu horário.

Na aula 4, que originalmente previa apenas a apresentação do trabalho 1 pelos estudantes (vide cronograma da disciplina no apêndice B), optei por realizar outra dinâmica de discussão em grupo, pois percebi que os alunos estavam com dificuldades de compreender as definições de harmonia, melodia e ritmo. Para sustentar a discussão, utilizei diversos exemplos musicais. Iniciei projetando, com a ajuda de um datashow, uma partitura feita por mim no programa *Finale* da melodia da música “Ave Maria”, de Gounod⁸², acompanhada de uma contramelodia criada

⁸² Trata-se de uma melodia atribuída ao compositor francês Charles Gounod feita para ser tocada simultaneamente com o Prelúdio No. 1 em dó maior de Bach, que consta de sua obra “O Cravo Bem

por mim. Como o programa permite a execução da música escrita na partitura, após sua execução fometei uma discussão perguntando se a música executada possuía ou não uma harmonia.

Os alunos ficaram em silêncio por alguns segundos. Aos poucos, alguns disseram “não”, enquanto outros começaram a discutir se havia ou não. O aluno Ianis, então, disse “tem uma harmonia arpejada”. Diante da fala do aluno, perguntei a ele: “tem uma harmonia arpejada?” Ele respondeu “aí não tem, mas na música tem”. Pedi então para aqueles que achassem que a música possuía harmonia, levantarem a mão. A aluna Carmina pergunta “aí, ou na música?” Respondi “na música”. Poucos levantaram a mão. O aluno Damião disse “eu não acho nada”. Perguntei então: “e nesse arranjo?” Os alunos dizem categoricamente que “não”. Perguntei então: “como é que pode não ter harmonia nesse arranjo, mas a música ter harmonia? Essa não é a música?” Alguns alunos dizem “mas é o arranjo da música, só com melodias”.

Esse relato serve de exemplo de como conduzi a discussão. Evitei dar respostas prontas e fometei uma discussão entre todos. Os alunos que queriam falar levantavam a mão e, quando falavam, os outros ouviam atentamente. Não tive muito trabalho em fazer com que essa dinâmica participativa, na qual todos se ouviam e se respeitavam, ocorresse. Os próprios alunos já procederam dessa forma. Assumi então um papel de fomentar a discussão por meio de perguntas a partir das falas de cada aluno, fazendo com que os alunos pensassem no assunto trabalhado.

Meu pensamento nessas discussões, além de possibilitar a construção de conhecimento por parte dos alunos, foi fomentar a atitude de assumirem suas posições e opiniões, além de visibilizar os conflitos que emergiram dessas posições e estimular o diálogo entre elas. Em outro momento da aula, por exemplo, mostrei outra partitura feita por mim da música “Ave Maria”, de Gounod, e perguntei: “o que está escrito aí, a harmonia ou a melodia da música?” A maioria dos alunos disse que era a harmonia. Alguém disse que era a harmonia com arpejos. Perguntei então: “tem a melodia aí também?” Alguns disseram não, outros disseram sim. Pedi para levantar a mão quem achava que sim, e metade dos alunos levantou. Pedi então para quem achava que não também levantar a mão, e mais ou menos a outra metade levantou. A classe estava dividida. Disse então “é isso aí”, como que

incentivando as pessoas a assumirem o que achavam e prossegui a aula, explicando e demonstrando que a partitura em questão possuía todos os elementos da música.

Após esta discussão, projetei e executei outra partitura da mesma música, mas dessa vez tratava-se da melodia com as cifras (o som das cifras também é executado pelo programa). Perguntei, então, se havia harmonia e melodia nessa versão, e uma nova discussão se iniciou. Após isso, mostrei um arranjo feito por mim da mesma música para violão solo. Como o violão é um instrumento harmônico, ou seja, é capaz de executar a harmonia e a melodia simultaneamente, ambas se confundem na partitura. Mais uma vez, fomentei uma discussão, e a turma se engajou bastante na atividade. Ainda toquei a música no piano, que também é um instrumento harmônico, e que permite uma visualização mais fácil da melodia e da harmonia separadas, já que cada um destes elementos podem ser executados em mãos separadas. Em seguida, executei outra partitura feita por mim da melodia da música “Ave Maria”, mas com diferentes ritmos, e uma vez mais discuti com a classe a importância e a definição deste elemento da música.

Terminada essa etapa da aula, exibi um vídeo de um músico tocando uma peça para tímpanos, para discutir os mesmos conceitos e, após discutirem a peça executada por um longo tempo, exibi outro vídeo, de um flautista tocando uma peça erudita solo, e uma nova discussão ocorreu. Por fim, executei a gravação de um choro para que todos discutissem os inícios de cada melodia da música. Em todos esses casos, a maioria dos alunos participou ativamente das discussões.

Além de discussões em grupo, também foram realizados trabalhos em grupo. Na aula 7, por exemplo, realizei um jogo e dividi a turma em dois grandes grupos, entregando uma lista de 14 questões para cada um. As questões eram iguais para ambos, e foram criadas a partir do texto que deveria ter sido lido pelos alunos. As questões foram as seguintes:

1. O que é uma tríade e uma tétrede?
2. O que são, quantos são e quais são os acordes básicos?
3. O que são, para que servem, quantas são e quais são as funções harmônicas?
4. Qual é a diferença entre função e acorde?

5. Como assim diferentes acordes exercendo a mesma função? Como funciona essa parada?
6. O que é um campo harmônico diatônico?
7. Quais os acordes existentes em cada grau da escala no campo harmônico do modo maior?
8. O que é a sexta de Rameau?
9. Quais os acordes existentes em cada grau da escala no campo harmônico do modo menor?
10. O que é e pra que serve o acorde de Sexta Napolitana?
11. Quais acordes podem exercer quais funções harmônicas no modo maior?
Por quê?
12. Quais acordes podem exercer quais funções harmônicas no modo menor?
Por quê?
13. O que são, quantas são e quais são as progressões básicas?
14. O que diabos é uma transferência funcional de progressão harmônica?

Dei de 20 a 30 minutos para cada grupo responder a todas as questões, com base no texto, e permaneci na sala tirando dúvidas pontuais quando solicitado. Os alunos discutiram entre si ativamente as respostas, buscando no texto quando não sabiam. Em seguida, expliquei o funcionamento do jogo: cada grupo responderia a uma questão alternadamente. Acertando a resposta, o grupo ganhava um ponto. Ao final do jogo, o grupo que tivesse mais pontos ganharia um prêmio. Após a explicação, coloquei em cima de minha mesa um envelope fechado contendo o prêmio. Independente da resposta dada pelo grupo ser certa ou errada, após cada resposta eu dialogava com a turma sobre o conceito em questão, com a ajuda de um PPT contendo a própria pergunta e um esquema da resposta. Durante as discussões, independentemente da separação dos grupos, a maioria dos alunos participou bastante, tirando dúvidas, trazendo outros conceitos etc. Essa dinâmica durou a aula toda e, ao final, o grupo vencedor recebeu o envelope. Ao abri-lo, havia um papel escrito “parabéns”. Todos aplaudiram e riram bastante.

Tive muitas dúvidas quanto a esse “prêmio” do jogo. Em um primeiro momento, havia pensado em levar alguma coisa como uma caixa de bombons, por exemplo, para a equipe vencedora. Porém, depois pensei que isso poderia alimentar algum tipo de sentimento de rivalidade ou de competição, ou ainda os alunos

poderiam ficar focados em apenas ganhar o jogo e se esquecer de seu aprendizado na aula. Então, pensei em levar dois prêmios iguais e deixar um escondido, dando para ambos os grupos depois do jogo. Mais uma vez, percebi que isso resolvia a competitividade entre alunos, mas não estimulava a busca pelo aprendizado. Então pensei no envelope com a folha escrita “parabéns”. Com isso, minha intenção foi criar um caráter lúdico na aula, mas sem desvirtuar seu objetivo ou “comprar” a atenção dos alunos.

Mesmo com essa preocupação, reconheço agora que essa aula teve uma inspiração de caráter behaviorista, pois os alunos, mesmo percebendo que o “prêmio” não passava de um envelope, podem ter se engajado no jogo motivados apenas por algo externo, algo além da busca pelo conhecimento. Isso pode demonstrar que ideias arraigadas são difíceis de serem modificadas. Porém, durante a dinâmica, procurei manter minha postura de não transmitir o conhecimento, apenas fomentando a discussão entre os alunos.

Por exemplo, para iniciar o jogo, chamei duas pessoas, uma de cada grupo, e pedi para tirarem par ou ímpar. O grupo do vencedor respondeu a primeira pergunta – o que é uma tríade e uma tétrade? Os alunos pensaram por um tempo até que o aluno Heitor respondeu que, para ele, uma tríade são três notas tocadas simultaneamente. Diante da resposta do aluno, perguntei se era como isso, e toquei um cluster de três notas no piano⁸³. Os alunos ficaram me olhando em silêncio. Perguntei então se isso que havia tocado era uma tríade ou se seria um cluster. Todos os alunos, de ambos os grupos, divergiram quanto à resposta, e começaram a falar simultaneamente.

O aluno Heitor, então, disse: “é, com uma relação entre elas [três notas tocadas simultaneamente]”. Disse então: “ah, qual relação?” e a aluna Rosa respondeu que é sob relação de terças. Após isso, projetei o primeiro slide que havia levado, com a definição de tríade – um conjunto de três sons simultâneos separados por intervalos de terça (maiores e menores) – e disse: “certo? Não é qualquer três sons. Três sons é um cluster. Na tonalidade, a tríade são três sons simultâneos separados por intervalos de terça, menores ou maiores”. Analisando esse trecho, percebo que, apesar de ter fomentado a participação e a reflexão por parte dos alunos, ainda há uma “quebra” brusca entre a participação deles e a resposta

⁸³ Cluster é um “grupo de notas adjacentes que soam simultaneamente” (SADIE, 1994, p. 204). Por “notas adjacentes” entendam-se notas separadas por um intervalo de segunda, maior ou menor.

correta dada por mim. Talvez eu devesse ter continuado a fomentar o pensamento deles, até todo o conhecimento ter sido construído, o que demonstra uma vez mais a dificuldade em se mudar ideias arraigadas de ensino. Ressalta-se uma vez mais, porém, que a carga horária da disciplina é insuficiente para que isso seja feito em todo momento.

Outro trabalho em grupo foi realizado na aula 8. Nela, os alunos se dividiram em duplas ou trios e receberam, cada grupo, três partituras: uma de uma música de rock, uma de jazz e uma contendo uma música erudita europeia do período barroco. Executei então gravações das três músicas em sequência e cada dupla ou trio fez a análise harmônica da música com que mais se identificou. Afirmei que eles poderiam usar instrumentos musicais para tocar a música e fazer a análise.

Durante a realização da análise harmônica, muitos grupos me chamaram para sanar dúvidas, e fiquei caminhando pela sala e indo até as duplas e trios, não ficando parado em momento algum. Durante a atividade, foi possível ver os alunos aprendendo com seus colegas. Nicolas, por exemplo, se sentou com Martin, que é aluno do conservatório musical de Tatuí⁸⁴ e já possui conhecimentos avançados em harmonia. Esse aluno fez o Nicolas analisar o refrão da música selecionada sozinho e depois corrigiu, demonstrando bastante paciência. Da mesma forma, o aluno Heitor, que também foi aluno do conservatório de Tatuí, fez dupla com o aluno Bernardino, e fez este analisar a música selecionada toda na sua frente, ensinando-o pacientemente durante o processo.

Após 30 minutos, executei a gravação de cada uma das músicas novamente e projetei, com auxílio do datashow, a partitura entregue com sua análise, enquanto discutia cada acorde com os alunos. Os alunos participaram ativamente deste momento, tirando dúvidas e interagindo comigo. Após isso, sugeri que eles tocassem a música selecionada em casa, talvez junto com a gravação, prestando atenção nos acordes analisados e refletindo sobre suas funções. Ressaltei a importância de se tocar e ouvir a música ao analisá-la.

A aula 9 também contou com um trabalho em grupo. Mais uma vez, foi solicitado aos alunos que se dividissem em duplas ou trios. Cada grupo, então, recebeu uma partitura com a melodia da música “cai, cai balão”. Eles deveriam

⁸⁴ “O Conservatório Dramático e Musical ‘Dr. Carlos de Campos’ de Tatuí tem por objetivos a formação profissional de músicos, lutiês, técnicos de áreas afins às artes cênicas e atores, bem como a capacitação e reciclagem nas áreas de Educação Musical e Educação Teatral”. Disponível em: <www.conservatoriodetatu.org.br>. Acesso em: 21/06/2015.

harmonizar (criar a harmonia) da música a partir de instruções específicas que estavam na partitura. Essas instruções eram diferentes para cada grupo, e foram as seguintes:

1. Harmonize a melodia abaixo do jeito mais "bocó" possível.
2. Harmonize a melodia abaixo usando apenas acordes diatônicos.
3. Harmonize a melodia abaixo utilizando um acorde diminuto como dominante.
4. Harmonize a melodia abaixo utilizando uma cadência plagal.
5. Harmonize a melodia abaixo utilizando uma cadência frígia.
6. Harmonize a melodia abaixo utilizando uma dominante quarta e sexta.
7. Harmonize a melodia abaixo utilizando um acorde V7sus4 como subdominante.
8. Harmonize a melodia abaixo utilizando um acorde V7sus4 como subdominante.
9. Harmonize a melodia abaixo utilizando um acorde SubV7.
10. Harmonize a melodia abaixo utilizando um acorde SubV7sus4 como subdominante.
11. Harmonize a melodia abaixo utilizando um acorde SubV7sus4 como dominante.

Afirmar que, se tivessem dúvidas, deveriam me chamar. Os alunos pegaram instrumentos e começaram a realizar o exercício. O aluno Amaro olhou sua instrução e disse: “professor... o que é isso? Eu nem sei o que é isso...”. Disse para ele primeiro tentar e depois, se não conseguisse, me chamasse. Algumas duplas pediram para sair da sala para fazer a atividade, por conta do barulho. Após realizar a harmonização, cada grupo, na ordem dada das perguntas, foi até a frente da sala e tocou a melodia com a sua harmonização. Eu, que havia fotografado o trabalho de cada grupo, projetei com auxílio de datashow a foto da partitura harmonizada do grupo enquanto este executava a música, para os alunos acompanharem o que estava sendo tocado. Após cada execução, comentei, expliquei e tirei dúvidas sobre as instruções e a harmonização feita, sempre com a participação da turma, que fazia comentários, tirava dúvidas etc.

Alguns alunos manifestaram receio de tocar. Eles perguntaram, por exemplo, o que aconteceria se não conseguissem tocar a melodia ou a harmonia. Afirmei que, se algo não desse certo, eu mesmo tocaria alguma parte. Todos os grupos tocaram corretamente, e todos foram aplaudidos pelos colegas. A dinâmica de execuções foi muito interessante, pois cada harmonização ficou com a “cara” dos alunos que a realizaram. Além disso, as que os alunos julgavam que havia ficado mais interessante eram mais aplaudidas após a execução e comentadas entre eles, trazendo satisfação ao grupo que havia feito e tocado.

Durante meus comentários e explicações, a turma participou ativamente, tirando dúvidas, fazendo comentários também etc. Eu sempre tomava o cuidado de dizer que, afora as instruções dadas e alguns parâmetros técnicos que limitavam determinadas escolhas, não havia uma harmonização certa, ou melhor, ou algo nesse sentido, mas apenas escolhas diferentes de acordes de acordo com o gosto de quem realizava a harmonização, cabendo a cada um julgar se as escolhas feitas “soavam bem” para si, quando executadas. Obviamente, havia a limitação de que eles deveriam executar a instrução dada no exercício, mas afora isso, em termos artísticos, a harmonização acabava ficando de acordo com as preferências estilísticas dos alunos. De qualquer forma, no que tange a encadeamento harmônio e funções de acordes, não houve erros técnicos por parte dos alunos.

Como eram muitas instruções de harmonização, alguns grupos tiveram que se apresentar na aula seguinte, a aula 10. Essas apresentações, assim como as discussões e explicações, ocorreram da mesma forma que na aula anterior. Após todos os grupos se apresentarem, como havia previsto, os alunos demonstraram ainda estar com dúvidas sobre os assuntos trabalhados na atividade. Isso ocorreu, em minha avaliação, por dois motivos. Em primeiro lugar, trata-se de assuntos complexos e extensos trabalhados apenas em uma aula e meia. Mas, além disso, muitos alunos não haviam lido o texto e, assim, determinadas harmonizações que exigiam acordes complexos eram difíceis de serem compreendidas, mesmo com minha explicação após a execução dos grupos.

Assim, decidi realizar um momento expositivo, com auxílio de PPT, para resumir e explicar todo o conteúdo que estava no texto e havia sido trabalhado na atividade de harmonização da música “Cai, cai, balão”, feita anteriormente. Durante essa exposição, os alunos interagiram comigo, tirando dúvidas e fazendo comentários. Também utilizei um violão e o piano para exemplificar alguns conceitos

na prática. Após isso, perguntei aos alunos se as coisas haviam ficado melhores depois dessa explicação. Alguns alunos disseram que sim e outros tiraram ainda algumas dúvidas pontuais. Ao terminar, percebi que os alunos estavam muito quietos e, então, disse que isso me estava “assustando”. Perguntei se estava tudo bem e disseram que sim. Disse, então, que estava sentindo que eles possuíam um monte de informação na cabeça e alguns disseram que sim. A aluna Carmina disse: “todas desorganizadas”. Eu disse: “e a gente não sabe o que fazer com elas”, e ela respondeu “é”. Eu disse então: “vamos colocar essas ideias na prática” e propus um exercício para praticar os conceitos trabalhados. Analisando agora esta aula, percebo que mantive uma estrutura tradicional de trabalhar o conteúdo da teoria para a prática. Mais uma vez, isso demonstra a dificuldade em mudar ideias já arraigadas.

De todo modo, projetei a melodia da música “Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987). Trata-se de uma modinha recolhida por Mário de Andrade na cidade de Ubatuba, em São Paulo. Toquei a melodia no violão e, depois, solfejei-a junto com os alunos. Iniciei então um diálogo com eles sobre como harmonizar uma melodia, explicando que primeiro é necessário determinar o tom da música, depois determinar quais acordes são possíveis dentro dessa tonalidade, diatônicos e não-diatônicos, para, em seguida, ir analisando a melodia e vendo quais acordes podem ser utilizados em quais trechos. Durante o diálogo, utilizei o violão para demonstrar a sonoridade de determinados acordes na melodia dada, enfatizando aos alunos a importância de sempre harmonizarem melodias com um instrumento à mão.

É necessário, nesse ponto da descrição das estratégias de ensino adotadas na disciplina, dar uma explicação. Em inúmeros momentos, como descrito no presente documento, ressaltéi aos alunos a importância de ouvir e executar a harmonização, ao realizá-la. Essa ideia pode parecer óbvia, mas, como explica Fonterrada (2008, p. 122), foi Émile-Jaques Dalcroze que, ensinando harmonia no Conservatório de Genebra no começo do século XX:

Constatou a precariedade do preparo auditivo de seus alunos, que não conseguiam imaginar o som dos acordes que escreviam nas aulas de harmonia. Para Dalcroze, isso era fruto de um erro conceitual à época: o de centrar o conhecimento na mente do aluno, desconsiderando as oportunidades de se estabelecerem ligações entre a atividade cerebral e as sensações auditivas. Percebeu, então, que o erro do ensino de música era não permitir que os alunos experimentassem sonoramente o que deviam escrever. Àquela época, era praxe que os professores de música não

permitted aos alunos se aproximarem do teclado para conferir o que produziam nas aulas de harmonia, contraponto ou composição.

Assim como fez Dalcroze, optei por inverter essa lógica, incentivando os alunos a tocarem os acordes durante uma harmonização ou qualquer criação musical, contribuindo assim para desenvolver não apenas seu intelecto, mas também sua capacidade auditiva. Além disso, de acordo com a ideia de Swanwick (2003), o ensino da harmonia poderia facilmente ficar “não musical” se me ativesse apenas às possibilidades matemáticas, digamos assim, de alocação de acordes em uma melodia. Ao tocarem a harmonização, os alunos puderam optar por uma determinada sonoridade em detrimento de outra, incentivando assim, mais uma vez, além de seu intelecto, sua musicalidade interna. Como demonstrarei na seção 4.2, nas avaliações os alunos também utilizaram instrumentos, pelo mesmo motivo.

Voltando à descrição da atividade, após discutirem todas as possibilidades de harmonização da primeira linha da música “Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987), pedi para eles harmonizarem a segunda linha, sempre com auxílio de algum instrumento musical. Após todos os alunos acabarem, fui dialogando com a turma sobre os acordes selecionados e o porquê deles funcionarem ou não. Os alunos participaram bastante dizendo quais acordes haviam escolhido e tirando dúvidas. Após o término dessa atividade, disse que iria encerrar a aula, dado que o horário também havia se encerrado. Diante disso, o aluno Damião disse: “mano, essa aula passa muito rápido, é uma aula muito da hora [interessante]. É a aula mais legal!”.

Na última aula antes das últimas avaliações, a aula 11, optei por realizar uma parte expositiva, em que, com auxílio de um PPT, expliquei os conceitos de meios de preparação de subdominante e dominante e os conceitos de dominante estendida e secundária. Apesar de tentar reduzir ao máximo os momentos de exposição nas aulas, decidi por proceder dessa maneira nesta, pois se tratava de um assunto muito extenso e complexo, e que tinha que ser trabalhado em apenas uma aula, antes das últimas avaliações. Nesse caso, trata-se de “constrangimentos” das exigências institucionais, produzidos pelos currículos com “pré-requisitos” de conteúdos.

Porém, durante a exposição, tive a atitude de fomentar o diálogo, sempre permitindo que os alunos falassem ou fizessem perguntas a qualquer momento, e deixando as discussões entre os alunos ocorrerem em determinados momentos, apenas mediando-as. Além disso, em determinados momentos da exposição,

projetei no PPT um trecho de uma partitura que continha o conceito que estava sendo discutido e executei a música em questão, chamando a atenção da turma para sua sonoridade, além de sua função estrutural na música. Foram quatro músicas executadas e discutidas, todas pertencentes ao gênero musical Choro⁸⁵.

Após isso, projetei a partitura da música “Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987), trabalhada na aula anterior, com uma harmonização simples, sem o uso dos conceitos explicados na aula, e a executei para os alunos. A partitura é a exposta na figura a seguir:

The image shows a musical score for the song "Mar de Ubatuba" by Campos (1987). The score is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 3/4 time signature. It consists of four staves of music. The first staff contains three measures with chords Dm7, Gm7, and Dm7. The second staff starts at measure 5 and contains two measures with chords Gm7 and Dm7. The third staff starts at measure 9 and contains two measures with chords A7 and Dm7. The fourth staff starts at measure 13 and contains three measures with chords Gm7, A7, and Dm7. The music is a simple harmonic accompaniment for the melody.

Figura 6 - Partitura de Mar de Ubatuba com harmonização simples – baseado em Campos (1987).

Em seguida, projetei outra partitura da mesma música, mas harmonizada utilizando-se de todos os conceitos trabalhados na aula, de acordo com a figura a seguir:

⁸⁵ As músicas foram: “Coralina”, de Albertino Pimentel; “Remexendo”, de Radamés Gnattali; “Naquele Tempo”, de Pixinguinha e Benedito Lacerda; e “Flor Amorosa”, de Joaquim Antonio da Silva Calado.

The musical score for 'Mar de Ubatuba' is presented in five staves. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 3/4. The chords indicated above the staff are: Dm7, C7, FMaj7, F#dim, Gm7, B7, A7, Gm7, A7, C#dim, Edim, Dm7, D7, Gm7, A7sus4, A7, and Dm7. The melody is written in a single treble clef staff.

Figura 7 - Partitura de Mar de Ubatuba harmonizada com os acordes trabalhados na aula – baseado em Campos (1987).

Executei essa nova versão e, ao concluir, uma aluna disse “nossa” e três alunos disseram “Bonito! Bonito!”. A classe ficou em silêncio. Passei então a analisar todos os acordes que fiz, apontando principalmente aqueles relacionados à aula 11. Os alunos ficaram em silêncio durante a explicação. Apenas um aluno ficou tocando os acordes dessa nova versão enquanto eu falava. Ao final da explicação, disse “foi?”, querendo saber se compreenderam, e o aluno Amaro disse “foi” e os outros alunos também disseram que compreenderam.

Após isso, no final da aula, propus uma atividade. Criei uma partitura com a melodia da música “Atirei o Pau no Gato”⁸⁶, imprimi uma cópia para cada aluno e solicitei que eles tentassem harmonizar da maneira que quisessem, tentando deixar do jeito que julgassem ser mais legal e tentando usar os conhecimentos trabalhados na aula e em aulas passadas. Os alunos realizaram a harmonização, e os que iam acabando iam até mim e mostravam o que haviam feito. Eu tocava e comentava as harmonizações deles. Outros alunos tiraram algumas dúvidas e, depois que todos haviam me mostrado sua harmonização, a aula se encerrou. Nas aulas seguintes

⁸⁶ Esta música é de compositor desconhecido e de domínio público. Eu criei a partitura sem consultar nenhuma referência e, portanto, não consta das referências desta tese.

ocorreram duas avaliações das quatro previstas, e todas serão descritas detalhadamente na seção a seguir.

Por meio das descrições das estratégias de ensino adotadas durante a disciplina, notei que, na maior parte da intervenção realizada, questionei dinâmicas habituais de ensino, baseadas no modelo frontal, padronizadoras, uniformes e desvinculadas do contexto dos alunos. As estratégias adotadas buscaram favorecer dinâmicas participativas, que promovessem relações democráticas e estimulassem o diálogo e o respeito mútuo. Porém, em alguns momentos, é possível notar que, como diz Penna (1995), o modelo conservatorial de ensino, amparado no paradigma tradicional e que permeou minha formação, ainda se faz presente, transparecendo em minhas ações docentes. Além disso, em algumas ocasiões, os alunos também disseram ou fizeram determinadas coisas que podem indicar a presença do paradigma tradicional de ensino em sua formação.

Um exemplo disso é o fato de, em muitas ocasiões, os alunos copiarem com exatidão os conceitos projetados em PPT ou falados pelo professor. Na aula 3, por exemplo, disse aos alunos que uma semi-frase é um conjunto de melodia que não tem sentido nenhum, nem suspensivo e nem conclusivo. Continuei a explicação dizendo: “é como você parar uma frase no...” e fiquei em silêncio. Depois complementei: “... meio. Só que uma frase musical”. Alguns alunos riram. A aluna Dorina, então, perguntou: “professor, como você falou, sem nenhum sentido do quê?” Como já não lembrava o que havia dito, fiquei pensando alguns instantes e disse “espera, deixa eu rebobinar a fita”. Ela riu. Então me lembrei e disse: “sem nenhum sentido de conclusão, nem suspensivo e nem conclusivo”. Ela então anotou a frase no caderno.

Outro exemplo disso ocorreu na aula 11. Estávamos discutindo o conceito de campo harmônico maior e menor quando disse: “no modo maior, os acordes que não têm quarto grau são tônica, os que têm quarto grau são subdominante e os que têm quarto e sétimos graus são dominantes, certo?” – os alunos disseram “certo” – “mas isso [o slide que mostrava] é o modo menor. No modo menor, a coisa muda. No modo menor, o acorde que não tem o sexto grau é tônica...” Nesse momento os alunos me interromperam e disseram: “ah, então calma...espera!” Eles pegaram papel e caneta e se prepararam para anotar o que eu ia dizer. A aluna Elina, então, disse: “mas tá escrito [no texto], gente!” Continuei a frase e os alunos foram anotando exatamente como eu falava. Percebendo isso, parei de falar e comecei a

fomentar o pensamento deles: “estou no modo menor e quero saber as funções dos acordes: não tem a sexta, é tônica. Tem a sexta, é subdominante. E a dominante, tem que ter o quê?” Os alunos ficaram pensativos e em silêncio, até eu dar a resposta e eles anotarem.

Os alunos ainda parecem querer o conhecimento dado, principalmente dos slides. Na mesma aula 11, outro ocorrido ilustra esse pensamento. Em determinado momento, quando discutíamos como harmonizar a música “Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987), mostrei um slide com todos os acordes diatônicos da tonalidade de ré menor, a tonalidade da música, e suas funções. Disse aos alunos então: “nossa professor, como você sabe isso [quais as funções dos acordes]? Porque os acordes que não têm quarta são tônica, os que têm são subdominante e os que têm quarta e sétima são dominante” e em seguida projetei um slide com essas possibilidades. O aluno Damião, então, disse “ah, pode crer”. Alguns alunos disseram “sucesso”. A aluna Carmina disse “nossa, que lindo isso”, se referindo ao slide. Eu, então, disse: “colorido, bonito!” A aluna Elina disse “nossa, que didático!” Os alunos continuaram elogiando o slide e alguns alunos pediram para eu mandar o slide para eles. Nesse momento, alguns alunos disseram que não precisava copiar o slide. Disse então: “pessoal, isso aqui é ridículo, isso aqui é uma execução da regra”. Alguns alunos concordaram. Expliquei aos alunos que, se eles montarem os acordes a partir da escala, eles terão essas informações.

Nesse momento, a aluna Carmina disse: “professor, pode subestimar a gente, a gente deixa”. Respondi então: “subestimar? Não! É fácil! Só apavora porque tem muito símbolo, m, 7, parênteses, é tudo matemática isso aí”. Em seguida, disse: “esses são todos os acordes disponíveis para harmonizar que eu tenho? Não!” e mostrei outro slide, com todos os acordes possíveis dentro da tonalidade e suas funções. Os alunos, vendo o slide, falaram várias coisas, como: “nossa! Lindo! Putz! Caramba! Sucesso! Oh, manda esse slide logo!”

Percebendo, então, que os alunos queriam os slides, apesar de ter prometido a eles que os daria, optei por não fazê-lo. Os slides são fruto de um estudo meu sobre os textos, e me ajudaram bastante na compreensão do conteúdo. Sua construção me ajudou. Acho que tê-los prontos não obrigaria os alunos a construir conhecimento, a estudar o conteúdo, seja nos textos ou por outro meio.

Em outros casos, não foram os alunos que fizeram ou disseram coisas relativas ao paradigma tradicional de ensino, mas sim eu. Além da aula 7, de

inspiração behaviorista, como já mencionei, em outros momentos percebi que muitas vezes me colocava no papel de transmissor de conteúdo, privilegiando o ensino frontal. Na aula 10, por exemplo, projetei slides de PPT que havia feito e disse que estava sentindo que os alunos estavam muito tensos com o que foi visto nas últimas duas aulas e que, por conta disso, iria fazer um “resumão bravo”. Disse aos alunos que era hora de pegar um papel e uma caneta e começar a anotar, principalmente se eles não houvessem lido o texto. Todos os alunos, sem exceção, pegaram papel e caneta. Disse então que iria falar tudo que foi discutido na aula passada e nessa, e perguntei se alguém ainda não havia se convencido de que precisava pegar um papel e uma caneta. Os alunos riram. Por fim, ainda enfatizei: “cai na prova!”.

Na verdade, as avaliações não foram feitas dessa forma, como se verá na seção 4.2 desta tese. Apesar de ter dito isso em tom irônico, nesse caso, dei a entender aos alunos que haveria uma prova onde eles teriam que repetir os dados ensinados de forma racional (MIZUKAMI, 1986) e, por conta disso, deveriam copiar o que eu falaria a seguir. Além disso, utilizei a avaliação como um mecanismo de coação, para que prestassem atenção no que eu iria falar. Por fim, como se não bastasse, realizei um ensino frontal, transmitindo todo o conteúdo das últimas duas aulas de forma sintetizada e a partir de meu entendimento. Parafraseando Penna (1995), este estudo também demonstra que é necessário tirar o paradigma tradicional de ensino de dentro de nós, professores universitários.

Finalizando esta seção, por meio das descrições das estratégias de ensino adotadas é possível aferir que, na maior parte da disciplina, foram privilegiadas dinâmicas participativas nas aulas, capazes de promover relações democráticas que estimulassem o diálogo e o respeito mútuo entre todos os presentes. Essas dinâmicas foram pensadas para se afastar o máximo possível de procedimentos habituais de ensino universitário de música, amparados no paradigma tradicional e realizados por meio dos modelos frontal e conservatorial de ensino, e se aproximar de dinâmicas que tivessem a interculturalidade como eixo norteador.

Em algumas ocasiões, porém, como demonstrado, isso não foi possível. Os motivos para isso foram diversos. Em primeiro lugar, como já dito, minha formação como educador musical e professor universitário foi calcada no paradigma tradicional e, portanto, minha prática, apesar de minha intenção contrária, ainda se baseia nele, mesmo que minha intenção seja outra. Além disso, os alunos já trazem um modelo de “aluno” e de “aula” da cultura escolar que também é calcado nesse paradigma, e

mudar isso exige outras experiências que questionem essa dinâmica, além da proporcionada pela disciplina de LEM 2.

A quantidade e qualidade do conhecimento trabalhado também favorecem o paradigma tradicional. Trata-se de grande quantidade de um conteúdo técnico a ser trabalhado em pouco tempo, e esse fato não é uma opção minha, mas uma exigência institucional. Por fim, a universidade também contribui para o uso de modelos de ensino amparados no paradigma tradicional. Isso ocorre por meio tanto de sua estrutura física como por meio de aspectos mais subjetivos, como a cultura tradicional que a permeia, similar à cultura escolar. A seguir trarei as avaliações da aprendizagem dos alunos realizadas.

4.2 Avaliação da aprendizagem dos estudantes

No que tange ao sistema de avaliação utilizado na disciplina, apesar do ocorrido que acabo de descrever na aula 10, busquei, em primeiro lugar, não caracterizá-lo como um mecanismo de coação. Assim, sempre procurei passar para os alunos a ideia de que as avaliações seriam momentos para eles colocarem em prática aquilo que vínhamos trabalhando em sala de aula, contribuindo ainda para sua aprendizagem. Assim, pensei em mecanismos que não visassem apenas aferir se os alunos são capazes de reproduzir o conhecimento “ensinado”, de memorizar conteúdos, nomes ou conceitos, mas se eram capazes de utilizá-los em situações musicais “reais”, ou seja, compondo, ouvindo ou tocando músicas e não exercícios (musicais ou outros).

Portanto, como havia sido previsto no plano de ensino, a avaliação foi feita mediante duas categorias de instrumentos, com duas avaliações cada, totalizando quatro avaliações. Valendo até 10,0 pontos cada uma, a nota final dos alunos foi composta pela média simples das quatro. Na primeira categoria, denominada “trabalhos”, eles fizeram dois, sendo o primeiro em grupo e o segundo individual. No trabalho 1, os estudantes se dividiram em grupos de quatro pessoas e cada grupo escolheu uma música e a executou em sala para todos. Essa música poderia ser de qualquer estilo musical, vocal ou instrumental, e poderia ser executada por qualquer instrumentação. Como afirmei em aula, “valia quase tudo”. A única exigência é que a música deveria ter uma melodia, assunto trabalhado até aquele momento. Após a execução, os grupos deveriam fazer uma explicação de pelo menos uma parte da

melodia da música escolhida. Para realizar essa análise, deveriam seguir este roteiro:

- a. Identifique o trecho da melodia que será analisada. Para isso, mostre em uma partitura ou toque a parte que será analisada.
- b. Como é a célula (ou inciso)?
- c. Como é o início rítmico da melodia (tético, anacrúsico ou acéfalo)?
- d. Como é a terminação rítmica da melodia (masculina ou feminina)?
- e. Como é a cadência melódica (suspensiva ou conclusiva)?
- f. Como é o metro da melodia (regular quadrada, não-quadrada ou irregular)?
- g. A melodia é unitônica ou modulante?
- h. Como é a forma da melodia (reta horizontal, reta oblíqua, linha ondulada, ponto culminante, elasticidade melódica ou movimento de onda)?

Ao analisar os pontos deste roteiro, o grupo deveria também explicar como esses elementos influenciaram na maneira deles executarem a peça. Por fim, para a explicação, eles deveriam trazer algum material de apoio (partitura, cifra, PPT etc.) para mostrar aos outros alunos. Os critérios de correção do trabalho foram disponibilizados aos alunos desde o início, e foram os seguintes:

1. Apresentação musical (fluência, entrosamento, expressividade, organização etc.) = até 2,0 pontos.
2. Análise da melodia (erros e acertos dos parâmetros da lista) = até 3,5 pontos.
3. Relação da análise da melodia com a interpretação do grupo (houve escolhas expressivas em função das características da melodia) = até 3,0 pontos.
4. Material de apoio (partituras, PPT, texto etc. - clareza, organização, quantidade etc.) = até 1,5 pontos.

No dia das apresentações, disse aos alunos que gostaria de filmar os grupos tocando, mas, caso alguém não autorizasse, bastaria dizer que eu não o faria. Porém, todos os grupos permitiram a filmagem. O primeiro grupo a se apresentar caracterizou-se com roupas e maquiagem e montou um pequeno cenário. Um aluno estava com uma calça de capoeira e sem camisa. Outros estavam descalços. Eles colocaram cangas no chão para sentar em cima e roupas indianas penduradas em

estantes de música pela sala. Havia uma placa com um nome em outra língua, que disseram ser o nome do grupo. Havia também dois incensos, que eu sugeri que ficassem apagados, e folhas de chá mate espalhadas no chão. Um aluno anunciou o nome da música que tocariam – uma música de Rock do Led Zeppelin. Ele explicou bastante dizendo que todos reconheceriam a música e explicou um pouco como era a melodia, classificando-a como “interessante” e “muito comprida”. Eles tocaram por meio de um arranjo, feito por este aluno, para duas flautas doces, duas percussões, violão e baixo elétrico. Durante a apresentação, fiquei no fundo da sala e apoiei a câmera em cima da TV para filmá-los.

Enquanto o grupo tocava, alguns alunos que assistiam faziam sinais de Heavy Metal com as mãos. Todos os alunos aplaudiram muito ao final da execução. O aluno Nestor, que fazia parte do grupo, perguntou quem conhecia essa música, se soou familiar, e me perguntou se eu já havia ouvido falar da banda. Respondi que sim, e fiquei com a impressão de que o grupo não pensou que eu pudesse conhecer a música ou mesmo a banda, apesar de serem bem famosos. Achei importante relatar isso porque se trata de um estilo musical com o qual muitos alunos se identificam, mas, a partir de minha vivência como aluno e professor e de contatos com outros alunos e professores de outras instituições, raramente é trabalhado em aulas universitárias de música. Em minha opinião, os professores de música, no geral, seguindo as premissas do modelo conservatorial, não trabalham com esse estilo, e fiquei com a impressão do aluno ter tentado sondar minha opinião sobre a música que haviam acabado de executar. Tendo isso em mente, me limitei a dizer que conhecia sim.

De toda forma, após a execução, o aluno Julien, que também havia apresentado, disse que havia ficado tão nervoso que chegou até a suar muito. Em seguida, eles começaram a analisar a melodia com a ajuda de um Power Point (PPT). Um aluno do grupo, após um tempo da explicação e parecendo nervoso, me disse: “Galizia, se tiver alguma coisa errada você vai falando pra gente?” Respondi: “pode deixar”. Ele parecia nervoso. Na fala, eles confundiram alguns conceitos e relataram algumas dúvidas que tiveram em relação à melodia da música e que haviam “trazido a dúvida para o professor”. Respondi apenas “ok”. Encerraram a apresentação perguntando se alguém tinha alguma dúvida ou consideração.

Eu, então, passei a comentar alguns parâmetros da melodia tocada, afirmando em alguns momentos que meus comentários eram, na verdade, apenas

minhas opiniões já que, de fato, para alguns temas discutidos não havia, em meu entender, certo ou errado. Disse, por exemplo, que achava que a célula da melodia analisada era um pouco maior do que a que eles acharam. Afirmei que achava isso pelo tamanho do tema, que permite reconhecer a música, e cantei trechos da melodia para identificar. Ressaltei que havia ficado com essa impressão, mas que isso não era uma certeza. O aluno que fez a apresentação, diante deste meu comentário, disse “legal”.

Em determinado momento, perguntei para os alunos quem poderia tocar ao piano a melodia que analisavam. Muitos alunos indicaram uma aluna que sabia tocar o instrumento, mas ela não demonstrou que queria. Então eu mesmo fui ao piano dizendo: “deixa eu ver se eu consigo. É que eu não vou conseguir, eu sou muito ruim [de piano]”. Toquei a melodia com alguns erros e continuei a explicação. Ressaltei então que, se a cadência é suspensiva, você não pode tocar a última nota da melodia com muita ênfase, e toquei no piano para exemplificar, primeiro com terminação feminina e depois com terminação masculina. Ao ouvir, uma aluna ri, como se notasse a diferença. Disse que é isso que queria que eles entendessem: que a terminação não diz respeito apenas a como e onde a melodia acaba, mas sim como se toca a melodia. Agradei o grupo e pedi palmas; todos aplaudiram.

O próximo grupo a se apresentar foi composto pela seguinte instrumentação: escaleta, chocalho, cavaquinho, pandeiro e violão, e os integrantes tocaram a música “Tico-Tico no Fubá”, de Zequinha de Abreu, analisando a melodia da primeira parte. O material de PPT deles estava muito organizado e, após sua fala, eu o utilizei para explicar alguns conceitos para a turma. Um em particular, a forma da melodia, gerou muitas dúvidas. Tentei mostrar os elementos da melodia que geraram essas dúvidas e, após isso, afirmei: “o que vai determinar qual é a forma [da melodia] é a sua interpretação”. Cantei a mesma melodia de duas formas diferentes, como se fosse ondulada ou como se fosse de elasticidade melódica, tentando mostrar a diferença. Disse então: “é isso o que eu quero que vocês entendam: não importa analisar a melodia na partitura, mais importante é analisar ela soando”. Uma aluna perguntou: “e eles [o grupo] tocaram como?” Respondi: “eu acho que tocaram como ondulada”. Os alunos do grupo concordaram com minha análise.

Disse ainda que os alunos já conseguiam analisar as diferenças que um solista pode fazer cada vez que toca uma melodia. Disse: “o solista pode tocar

primeiro pensando em uma melodia de forma ondulada, uma coisa muito mais contínua, como se fosse uma cobra, e depois como elasticidade melódica, enfatizando a compensação. É uma possibilidade. As pessoas fazem isso intuitivamente, só não sabem 'dar nomes aos bois'. A ideia é vocês saberem 'dar os nomes aos bois'. Está claro, moçada? Para isso é que serve o trabalho: mais do que dar nota, é para vocês entenderem o conceito na prática". Os alunos permaneceram em silêncio durante essa fala.

Os próximos a se apresentar foram três alunos tocando violão. Eles executaram o tema do seriado de TV a "Família Adams", e, após a primeira execução, pediram uma "ajuda percussiva" para os outros alunos: que os acompanhassem estalando os dedos. Uma aluna já fazia isso da primeira vez e, mesmo sem explicar o que queriam, os outros passaram a também fazer, demonstrando que conheciam a música. Eles executaram a música novamente e os alunos estalaram os dedos nos tempos certos e com figuras rítmicas corretas. Ao final, todos aplaudiram, e o grupo passou a analisar a melodia. Assim como das vezes anteriores, dialoguei com o grupo e os alunos durante a apresentação, respondendo dúvidas e explicando conceitos.

Busquei sempre conectar o conceito teórico trabalhado à prática musical. Por exemplo, em determinado momento, cantei a melodia e pedi para todos estalarem os dedos. Todos fizeram corretamente. Depois cantei novamente, mas modificando a cadência de conclusiva para suspensiva. Todos erraram o estalar de dedos e riram disso, pois se não há a conclusão da frase, não há mais o ponto certo para se inserir o estalar dos dedos. Nesse momento, perguntei se eles perceberam o que ocorreu, e todos disseram que sim. Em outro momento, percebi dois alunos discutindo sobre a terminação de uma determinada melodia, se seria masculina ou feminina. Na partitura estava escrito uma terminação feminina, mas todos tinham "no ouvido" uma terminação masculina. Pensando nas ideias apresentadas anteriormente de Keith Swanwick (2003), disse: "mais do que a partitura, o que importa é como você toca".

O próximo grupo a se apresentar era formado por um piano, dois violões e um baixolão. Eles tocaram um blues, mas, antes da execução, Leonel, integrante do grupo, disse que eles fariam uma versão "estranha", porque ele, na verdade, tocava bateria e outro aluno do grupo, o Alexis tocava violão. Porém, eles haviam aprendido a tocar a música, respectivamente, no violão e no piano apenas para a apresentação

do trabalho. Os alunos ouviram atentamente a execução e aplaudiram muito ao final. Após isso, o grupo apresentou a análise da melodia executada.

Ao final da apresentação oral, afirmei que Blues e Jazz possuem melodias difíceis de definir como conclusivas ou suspensivas, e expliquei que um dos motivos é que todo acorde é feito com sétima de dominante, mesmo que tenha função de tônica. Disse também que, nesses estilos musicais, a maioria das terminações é feminina, mesmo que as cadências sejam conclusivas, e cantei um trecho para exemplificar.

Disse ainda: “olha que interessante” e contei os compassos, excluindo a anacruse. O grupo disse, na apresentação, que a melodia tinha 10 compassos, mas eu já havia dito em aula que todo Blues tem, necessariamente, 12 compassos (com exceção daqueles mais contemporâneos, que intencionalmente querem fugir à regra). Os alunos deixaram no PPT dois compassos em branco a mais, totalizando 12, e eu achei que havia sido de propósito. Porém, eles disseram que apenas não conseguiram apagar os dois compassos extras. Disse então que, “sem querer”, eles acertaram, e cantei para mostrar que esses dois compassos entravam na melodia, nem que seja como pausa, e que todo Blues tem 12 compassos. Disse que, inclusive, haviam tocado instintivamente os 12 compassos durante sua execução, e não os 10 que estavam escritos. Leonel disse que, na primeira vez que escreveram a música, colocaram esses dois compassos, mas entenderam que a melodia não ocorreria neles, mas apenas a harmonia, por possuírem apenas pausas. Eu, então, disse: “lembram nas primeiras aulas que tivemos uma baita discussão se o silêncio entra na definição de melodia ou não? Vocês disseram que sim! É silêncio, mas faz parte da melodia, entendeu?” Os alunos disseram que sim.

Os próximos a se apresentar foram um pianista, dois cantores, um clarinetista, um violinista e um percussionista tocando chocalho. Eles tocaram “Wave”, de Tom Jobim, e os alunos ouviram em silêncio e aplaudiram ao final. O grupo apresentou sua análise da melodia. Ao falarem do início da frase, eles olharam para mim, para ver se acertaram. Eu disse que sim, e o aluno Eurico disse “que bom!” e fez um sinal de positivo para mim. Os alunos pareciam estar com vergonha de realizar a apresentação, ou inseguros. A cada frase, olhavam para mim, esperando por um comentário. Em uma ocasião, eu disse “tá certo, é isso mesmo” e só após isso eles continuaram falando.

Os alunos afirmam que a melodia é modulante, mas também afirmam que não sabem dizer o porquê, mas que “sentiram” que era. O aluno Eurico, inclusive, faz uma piada e diz: “o que mudou foi o Tom. Jobim [compositor da música]”. Todos riem, inclusive eu. Fui então até a frente da sala, perto do PPT que usavam, e disse que estava certo o que eles falaram, e que isso ia ficar mais claro quando fossem estudar harmonia na disciplina, mas para entenderem o porquê da melodia ter modulado, expliquei rapidamente a harmonia do trecho. Rosa disse que as notas da melodia também mudaram, para acompanhar a modulação da harmonia. Afirmei, então, que é necessário olhar a harmonia para ver se a frase é mesmo modulante. Carmina disse que ficaram na dúvida porque o que foi solicitado no trabalho era analisar apenas a melodia. Fiquei com a impressão de que ela estava se defendendo de uma possível nota ruim, por não saberem afirmar se o trecho era modulante ou não. Respondi que sim, a melodia muda, mas que não tem como afirmar a modulação sem olhar a harmonia. Ressaltei então que o grupo percebeu a modulação no “ouvido”, e que isso se dava desta forma mesmo: depois que se percebe a modulação, se analisa o porquê. E complementei: “você entendeu o que ocorreu [a modulação] depois que analisou a partitura, mas no ouvido já tinha visto que modulou. É isso que importa”. Os alunos ficaram em silêncio. Parei de falar e o grupo retomou sua apresentação.

O penúltimo grupo a se apresentar possuía a seguinte formação: triângulo, chocalho, flauta doce, piano e saxofone. Eles tocaram um baião e pediram para outro aluno, que não era originalmente do grupo e que é percussionista, participar da execução, tocando pandeiro. Os alunos ouviram em silêncio e aplaudiram muito ao final. A apresentação da melodia e sua análise se deram como anteriormente, com explicações minhas após a explanação do grupo e discussões com os outros alunos.

O último grupo foi formado por dois violões e um baixolão. O aluno Marinho, que fazia parte do grupo, disse, antes da execução, que já haviam sido tocados diversos estilos musicais, e que ficou faltando um Jazz, e então eles iriam tocar um. Após a execução, eles também apresentaram e analisaram a melodia tocada. Após todas as apresentações e falas, perguntei a todos se havia alguma dúvida sobre o assunto melodia, e ninguém fez perguntas.

É pertinente ressaltar que considero ter acertado em deixar os alunos determinarem as músicas que trariam para a avaliação. Dessa forma, entendo que respeitei algumas de suas expressões culturais, por meio das músicas que

escolheram, além de ter dado sentido ao conteúdo trabalhado, porque aplicado em músicas que pertenciam ao universo cultural deles. Por fim, cabe salientar a função da avaliação de não apenas avaliar, mas também possibilitar a aprendizagem dos alunos.

O trabalho 2 foi realizado durante a aula 12. Como já mencionado, foi individual e os alunos deveriam realizar a análise harmônica funcional (T, S ou D) e analítica (graus dos acordes) da música “Engomadinho” (CAETANO; CRUZ, 2006) (apêndice G). Mais uma vez, os critérios de correção foram disponibilizados desde o início. Foram eles: desconto de 0,3 pontos para cada erro em acordes diatônicos e desconto de 0,5 ponto para cada erro em acordes não-diatônicos⁸⁷. Os alunos podiam consultar qualquer material escrito (textos da disciplina, cadernos, anotações etc.), mas não poderiam consultar os colegas ou usar a internet. Procedi dessa forma porque considerei importante que os alunos fizessem a avaliação de forma individual, porém sem a necessidade de decorar conceitos.

Alguns acordes presentes na música ainda não haviam sido trabalhados em aula. Eles foram marcados na partitura (circulados) e os alunos não precisavam analisá-los ou, se o fizessem, não teriam desconto de pontos em caso de erro. Entreguei uma cópia da partitura para cada aluno, com os acordes marcados, e executei uma gravação da música antes deles iniciarem a análise harmônica⁸⁸.

Uma vez que havia privilegiado as músicas dos alunos na avaliação anterior, considerei que não houve problema em utilizar, nessa avaliação, uma música que pertencesse a meu universo cultural, uma vez que eu também sou um ator importante na disciplina, enquanto professor, e minhas expressões culturais também devem ser levadas em conta nas aulas. Além disso, considero que essa música, em específico, era interessante porque utiliza muitos acordes e progressões exatamente iguais às trabalhadas na disciplina, possibilitando uma avaliação pertinente da aprendizagem dos alunos.

Ao longo da aula, enquanto analisavam a harmonia da música, alguns alunos me chamaram para tirar dúvidas, todas relativas à maneira de realizar a análise. Na maior parte do tempo, os alunos permaneceram em silêncio e não conversaram

⁸⁷ Acordes diatônicos são aqueles que pertencem ao campo harmônico da tonalidade da música, ou seja, são os acordes disponíveis formados a partir da escala que serve como referência para a música. Sendo assim, os acordes não-diatônicos são aqueles que não pertencem a esse campo harmônico.

⁸⁸ Trata-se da gravação de Araci de Almeida, feita em 1942. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wutSyBjE1PQ>>. Acesso em: 18/03/2016.

entre si durante o trabalho. Alguns tocavam alguns acordes no violão e ninguém pareceu incomodado com isso ou mesmo reclamou. Depois de algum tempo de trabalho, Dorina perguntou: “ai, ai, professor... se eu for mal nessa prova eu tenho chance de passar?” Respondi que sim. Ela ainda disse: “mas eu estou dando o máximo de mim”. Andreo perguntou se a próxima avaliação seria como essa. Eu disse que seria “um pouco pior” e ele riu. Açucena, ao entregar o trabalho, colocou-o no fim da pilha de trabalhos entregues que estava em cima da minha mesa. Perguntei por que ela havia feito isso, e respondeu: “para você só ver depois e não chorar agora”. Todos os alunos conseguiram finalizar a análise durante o tempo previsto de aula. Com esses comentários, percebi que os alunos ainda se preocupavam muito com a nota ou com a minha opinião sobre seu trabalho.

Na aula seguinte, distribuí as análises corrigidas para os alunos e, após isso, mostrei as possibilidades de análise de cada acorde, linha por linha da partitura, com auxílio de um PPT. Durante toda a correção, Marinho ficou tocando os acordes no violão, baixinho. Eurico perguntou, em determinado momento, se poderia riscar o trabalho; respondi que sim, e acrescentei: “o importante é entender”.

Ao final da aula, pedi para devolverem os trabalhos, pois eles seriam importantes para minha pesquisa, e Dorina disse: “como assim, devolver? E como vamos estudar”? Então perguntei se todos consideravam ser importante ficar com a correção do trabalho e os alunos responderam que sim. Eurico sugeriu então de eles devolverem as partituras analisadas na semana seguinte, mas eu disse que poderiam ficar com elas. Julguei que, talvez, até fosse importante para a pesquisa ficar com os trabalhos como fonte de dados, mas, como os alunos copiaram as análises dos slides e fizeram anotações na própria partitura, senti que, de fato, eles iriam estudar aqueles acordes, tocá-los em casa, buscando entender seus erros. Então, julguei que a necessidade para o ensino deveria ser maior do que a necessidade para a pesquisa, e deixei as partituras com eles.

Notei que alguns alunos utilizaram artimanhas para conseguir melhores notas. Por exemplo, havia um mesmo acorde em linhas diferentes da partitura, e Jerônimo disse em voz alta: “eu errei em cima e errei embaixo”. Eu disse: “tem gente que não sabia [analisar o acorde] e colocou uma coisa em cima e outra embaixo. 50% de chance de acertar”. O aluno Eurico, nesse momento, diz: “eu fiz isso”. Respondi: “isso é vestibular. Precisa agradecer ao vestibular por dar esse tipo de pensamento

para a gente”. Jerônimo, então, disse a Eurico: “mandou melhor que eu, que errei os dois”.

Ao mesmo tempo, Nicolas, em determinado momento, veio até mim mostrar de forma reservada que eu havia considerado como correta uma análise em que, na verdade, ele havia errado. Em outras palavras, eu deveria tirar pontos dele. Disse apenas: “parabéns, você acaba de ganhar esses pontos” e cumprimentei-o pela sinceridade. O aluno voltou para sua carteira dizendo: “tá bom então”. Nesse caso, considere que o importante, mais do que os pontos dados ao estudante, foi ele ter percebido que errou e mostrado honestidade. O ocorrido atesta também que a relação entre professor e aluno era de confiança.

Outro fato interessante é a relação estabelecida entre o conhecimento e eu, o professor. Um determinado acorde da música poderia ser analisado como tônica, subdominante ou dominante. No PPT, considerei o acorde como dominante. Porém, Julien perguntou por que o acorde não poderia ter função de subdominante, já que estava como dominante no slide. Nesse mesmo momento, Amaro diz: “ele pode, ele pode”. Pensei, olhei a partitura e percebi que o acorde em questão teria mesmo função de subdominante e disse: “é subdominante mesmo, tá errado”. Nicolas ainda disse que considerou o acorde como tônica porque o tocou isoladamente, e não toda a progressão, errando também.

Em outro momento, também considerei um acorde como dominante e Amaro perguntou: “não é subdominante isso aí, não?” Olhei e disse: “é sub, caramba! É sub, é sub!” Elina afirmou que considerou o acorde como dominante e o próprio Amaro disse: “mas pode ser dominante [em outros casos]” e explicou o porquê. A aluna permaneceu atenta à explicação do colega e pareceu compreender.

Considero importante relatar esses dois momentos para demonstrar que eu, enquanto professor da disciplina, não me coloquei como o único detentor do conhecimento. Além disso, ainda mais interessante é notar que os alunos pareceram não se importar com o fato de o professor ter se enganado ou mesmo não ter muita certeza sobre determinados assuntos da disciplina. Por fim, esse relato mostra ainda que os alunos já possuem conhecimentos e vivência musical anteriores à disciplina, e estes podem e devem ser levados em consideração pelo professor no ato de ensinar, como afirma Swanwick (2003).

Após mostrar toda a análise no PPT, disse aos alunos: “pessoal, agora o mais importante de tudo: vamos ouvir a música de novo e vão prestando atenção nos

acordes, vão vendo como eles funcionam no ouvido. Mais importante do que saber tudo isso na cabeça, é você ter na orelha”. Executei uma gravação da música novamente para os alunos ouvirem e, após isso, disse: “você vê que, no ouvido, essa loucura toda não fica tão louca. Progressões como Ab-D7 não soam estranhas”. Após essa nova execução da música, expliquei os acordes marcados, que não deveriam ser analisados, apenas como complementação da matéria da disciplina.

Na segunda categoria proposta no plano de ensino, denominada “avaliações”, os alunos realizaram duas provas teórico-práticas individuais. A avaliação 1 (apêndice E), realizada na sexta aula, almejou fazer com que os alunos utilizassem todos os conhecimentos trabalhados até então sobre melodia, por meio de sua criação e explicação. Apenas um aluno me informou que, no dia da avaliação, teria que participar em um evento na UFSCar ligado ao Tiro de Guerra que faz, ainda mais porque seu chefe estaria apresentando. Concordei em aplicar a avaliação antes do horário da aula, das 12h às 13h50, apenas para ele. O aluno fez a avaliação e disse que achou difícil, mas que havia gostado. No horário correto, iniciei a aula dizendo boa tarde e distribuindo as avaliações, dizendo também para os alunos ficarem calmos porque iríamos conversar sobre ela primeiro. Alguns alunos haviam emprestado instrumentos da UFSCar e outros trouxeram os seus de casa.

Após eu ler todas as questões em voz alta, alguns alunos fizeram algumas perguntas, como se a prova poderia ser feita a lápis e se teriam que compor mesmo uma melodia. Ao explicar a questão 3, ao ler que os alunos deveriam dizer a que gênero musical sua melodia pertence, um deles disse em voz alta: “vixe!”. Não fiz comentário sobre isso, e respondi às perguntas. Mais adiante, quase no final da aula, Nicolas verbalizou dificuldade em classificar sua melodia quanto a um gênero musical específico. Remi e Marinho tentaram ajudá-lo e, em determinado momento, Marinho disse: “escreve aí que a sua melodia não tem nenhum gênero específico. Aposto que ele [professor] vai aceitar”.

Comuniquei à classe que, como todos iriam usar instrumentos, poderiam sair da sala e fazer a avaliação em outro lugar, para não se atrapalharem com o barulho. Disse ainda: “pessoal, não pode consultar nada. É muito fácil colar. Vai de cada um se quer colar ou não, ou se quer fazer o negócio e ver até onde consegue ir sozinho. Eu não vou descobrir se você colou porque, se você se enfiar no jardim e ligar seu celular, ou sei lá o que na internet, você cola a prova inteira e pega uma melodia na

internet que já existe e fala que foi você quem fez. Não faça isso com você mesmo! Veja se você consegue criar o troço. Arque com a nota que vai ser, na verdade, o resultado daquilo que você conseguiu entender do que a gente trabalhou”. Os alunos ouviram em completo silêncio.

Apenas quatro alunos permaneceram na sala. Muitos se sentaram na calçada em frente ao prédio. Alguns foram mais longe, embaixo de árvores, mas ainda nas cercanias. Em determinado momento da avaliação, Nicolas disse que é mais difícil colar e copiar uma melodia já existente do que criar, porque seria muito difícil achar uma melodia com todas as características pedidas. Marinho e Dorina concordaram com ele. Após isso, Dorina perguntou se poderia criar a melodia em compasso quaternário, e não em compasso binário como estava marcado na avaliação. Em um primeiro momento, eu disse que não, que era para pensarem em música brasileira, que geralmente é em compasso binário. Depois de pensar uns instantes, mudei de ideia e disse que poderia. A aluna comemorou. Avisei ao resto da turma que poderiam mudar o compasso. Pensei que muitos alunos se identificavam com estilos que não utilizam o compasso binário, como rock, música erudita etc. Ou seja, exigir o compasso binário poderia atrapalhá-los a criarem melodias que fossem características de seu universo musical, o que iria contra as premissas da interculturalidade adotadas no estudo.

Após um tempo, a mesma aluna pediu para, da próxima vez, eu disponibilizar 16 compassos para os alunos criarem suas melodias, pois, segundo ela, “se não, fica muito chato”. Marinho disse: “Dorina, não!” Elina, que ouviu tudo, disse: “quer compor, compõe em casa”! Marinho disse então que é melhor mesmo compor em casa, pois assim compõe sem limites, da maneira que quiser, e não precisava ficar pensando no que é anacruse etc. A partir dessa fala, tive a ideia de, na avaliação 2, deixar a composição mais livre, e depois pedir apenas para eles explicarem o que fizeram e o porquê de terem feito da forma como o fizeram, conforme se verá adiante.

Dorina ainda perguntou: “professor, o senhor não vai avaliar... assim... se a melodia está bem elaborada, se tem semicolcheia... pode ser só semínima e colcheia, não pode?”⁸⁹ Percebi que ela estava preocupada com o fato de eu julgar

⁸⁹ Semicolcheia, colcheia e semínima são figuras que indicam por quanto tempo a nota soará. Notas escritas em semicolcheias serão mais curtas que as escritas em colcheias. Estas, por sua vez, serão mais curtas do que notas escritas em semínimas. Dessa forma, melodias que tenham muitas

se sua melodia criada estava boa ou ruim, bonita ou feia, ou algo similar. Respondi: “faz o que o seu coração mandar, Dorina”. Ela riu. Eu disse que a melodia precisava apenas ter as especificações pedidas. Marinho, que ouvia o diálogo, disse: “seguir as instruções...”. Damião, que também ouvia a conversa, disse: “o problema é que as minhas coisas [composições] são meio loucas”. Entendi que ele quis dizer que suas composições pertencem ao universo da música contemporânea e apenas sorri e disse que tudo bem. Após um tempo, Jerônimo entrou na sala e começou a tocar seu instrumento. Dorina pediu para ele parar, porque estaria desconcentrando-a. Ela diz, em tom de brincadeira, que sua música é muito complexa, o que exigiria silêncio. Jerônimo responde que a sua melodia só tem colcheia, dando a entender que seria simples. A aluna diz que a dela, na verdade, só tem semínima, dando a entender que seria mais simples ainda e, portanto, “pior”.

Dorina disse também que, em sua opinião, o espaço para criarem a melodia deveria ser maior, com mais compassos, porque ela estava inventando muitas coisas que não caberiam. Eu disse então: “corta”. Ela riu e disse que ia criando coisas e que dava vontade de criar mais coisas. Ela perguntou ao professor se poderia colocar um *ritornello*⁹⁰, e respondi que ela poderia colocar o que quisesse. Enquanto isso, Marinho e Nicolas travavam uma conversa em voz baixa, mas em determinado ponto Marinho disse que, “se é pra escrever uma melodia, precisa escrever uma direito, e não qualquer coisinha”. Nicolas disse que tem gente que escreve, mas quando vai tocar a melodia não soa bem. Nicolas disse que “nem sabe ler direito essas coisas [partitura]” e afirmou ainda que a maioria das coisas que toca em um grupo instrumental da UFSCar, aprendia de ouvido, e não lendo a partitura entregue pelo professor que coordena o grupo. Em outro momento, Nicolas disse que seguir as especificações solicitadas na avaliação é o “segredo do sucesso” para se criar melodias.

Alguns alunos também buscaram saber se eu iria tocar as melodias criadas em casa, para corrigir as avaliações. Respondi que sim, e que considerava isso “a parte mais legal” da correção. Em outro momento, Nicolas perguntou qual célula deveria colocar na questão da prova, posto que tinha duas frases com duas células

semicolcheias são, teoricamente, mais difíceis de serem tocadas, pois possuirão mais notas e mais rápidas. A partir disso, criou-se o senso comum de que as melodias com muitas notas rápidas, por serem mais difíceis, são mais “elaboradas” ou “melhores”. A aluna se referia a esse senso comum.

⁹⁰ *Ritornello* é uma indicação na partitura para se repetir o que já foi executado até ali a partir do início ou de um determinado ponto. A palavra é usada em italiano.

diferentes. Disse que ele poderia fazer o que quisesse: poderia colocar só uma célula e especificar de que frase é essa célula ou poderia colocar as duas. Afirmei: “só me mostra que você entendeu o que é célula”. Diante de minha resposta, Elina disse: “arrasou!”.

Durante a entrega das avaliações ao professor, os alunos manifestaram sentimentos diferentes. Alguns estavam preocupados com a nota, outros desapontados com sua composição e alguns felizes. Dalila, por exemplo, depois de entregar sua avaliação foi ao piano e tocou sua melodia. Depois de um tempo, ela disse: “ah, nunca mais vou ver minha melodia!” Disse a ela que iria devolver as avaliações. Dorina perguntou a Valentino se ele achava que havia ido bem na prova e ele respondeu que apenas o professor poderia dizer se ele foi bem ou não, e disse: “mas eu acho que fui, acho que fui”. Este aluno, por sua vez, perguntou a Jerônimo, que também já havia entregue, como havia ficado sua melodia, e ele respondeu: “ah moleque, eu só uso síncope né? Só o “garfinho”. Eu sou do choro, né?”⁹¹

Açucena, ao entregar a prova, disse para o professor em tom de brincadeira que iria ficar famosa com a melodia que havia feito. Os alunos e eu rimos. Nestor, depois de ouvir o comentário da aluna, disse para eu guardar sua prova para vender caro no futuro, pois tem a assinatura dele e eu poderia vender por “milhões”. Rosa disse, ao entregar a avaliação: “eu queria saber escrever [música] melhor”. Dorina, também ao entregar, disse: “eu não escrevi muita coisa [na questão 3], mas não tem importância”. Nicolas, que ouviu o comentário, disse: “você não escreveu muita coisa na última questão, Dorina? Mas vale um ponto, você é quem sabe.” Ela respondeu: “eu escrevi do meu avô. Tá bom”. Mais adiante, enquanto ainda fazia a avaliação, Nicolas disse em voz alta: “só o Galizia para colocar uma questão pessoal numa prova”.

Damião entregou a avaliação e eu permaneci lendo sua melodia. O aluno ficou olhando o professor e rindo e, a certa altura, disse: “ficou estranho, né?” Respondi: “moderno”. O aluno, então, disse: “a intenção foi essa. Você vai tentar tocar depois?”. Respondi que sim e ele sorriu. Disse ainda: “vou tocar todas [as melodias criadas]. Essa é a parte legal”. Octavio, ao entregar a avaliação, estava

⁹¹ Síncope é uma célula rítmica muito comum na Música Popular Urbana Brasileira, especialmente o Choro. Essa célula rítmica também é popularmente chamada de “garfinho” pelos músicos, devido à sua aparência.

segurando um caderno de música, e disse: “o caderno eu usei só para apoiar, viu”, dando a entender que não havia “colado”. Eu e ele sorrimos. Nestor perguntou se poderia pegar sua prova de novo – ele já havia entregado há algum tempo – para checar uma coisa. Disse que não. Ele insistiu eu disse: “calma, cara, vai dar tudo certo”. O aluno disse: “sério, vai mesmo? Você promete? Tá bom”. Ambos rimos, o aluno agradeceu e se foi.

Os alunos parecem ter gostado da forma como a avaliação 1 foi feita. Enquanto ainda a faziam, Marinho disse em voz alta: “adorei essa prova”. Nicolas, que ouviu, disse: “eu teria adorado se eu fosse um pouquinho mais talentoso”. Leonel, ao entregar sua avaliação, me disse: “pô, legal a prova, hein!” Perguntei “curtiu?” e ele respondeu “nossa, demais!”. Perguntei por que ele havia gostado da avaliação, e ele respondeu: “ah, sei lá”. Floriana, que ouviu o diálogo, disse: “porque você coloca em prática aquilo que aprendeu [na realização da avaliação]”. Leonel concordou, e disse que isso é o que é importante. A aluna ainda complementou: “não é aquela decoreba, ai, o que é melodia, o que é isso, o que é aquilo”. Leonel disse: “[nessa prova] não é definir no papel, você precisa definir na música, e não escrevendo”. Eu disse: “essa era a ideia, que bom que vocês gostaram”. Floriana disse “é diferente”. Leonel complementou: “eu achei bacana”.

Após esse diálogo, passei a perguntar aos alunos que entregavam o que haviam achado da avaliação. Eurico, por exemplo, respondeu: “melhor perguntar depois [da correção]”. Já Alexis respondeu: “ah... mais ou menos. Não sou muito bom com criação [musical] não. Sempre tive dificuldade”. Eu disse então a ele: “tudo é um processo”, e o aluno concordou. Carmina disse, ao ser indagada se gostou da avaliação: “foi... trabalhoso, mas foi legal, foi legal”. Adélia, sobre a mesma pergunta, disse: “foi legal ver a galera sentada na grama, com a flautinha”. Eu disse: “curtindo um som?” A aluna respondeu: “é”. Amaro, que ouvia o diálogo, disse: “o Benício [outro aluno da disciplina] estava quase no meio da mata, tocando”. Eu, então, disse: “sentindo a *vibe* da natureza...”. Adélia disse: “é, que nem cena de filme”. Eu comentei: “como aquelas fotos do campus” e a aluna respondeu: “é, bem legal!”. Já Amaro, ao entregar sua avaliação, disse: “curti muito fazer a prova. Não quer dizer que fui bem, mas eu gostei de fazer. Achei legal”.

No geral, os alunos foram muito bem na avaliação. A média das notas foi de 9,2 pontos, sendo que a menor nota foi 7,0 e a maior foi 10,0. Eu apenas consegui entregar as avaliações corrigidas e comentá-las duas aulas depois, na oitava aula.

Os erros dos alunos foram divididos em dois grupos: aqueles que tinham relação com os conteúdos da disciplina até ali e aqueles que não tinham. A maioria dos problemas ou erros tinha caráter técnico musical, mas um em particular me chamou a atenção: o fato deles, em geral, não embasarem ou explicarem muito sua criação no espaço disponibilizado na questão 3. A maioria se limitou a responder os elementos contidos no enunciado, a saber: a que estilo musical sua melodia pertencia, para qual instrumento foi pensada e se houve intenção de manifestar sentimento ou não.

Também notei que muitos não entenderam o conceito de anacruse. Em aulas passadas, eles relataram que outros professores haviam dito que uma anacruse deve durar menos do que 50% do tempo do compasso. Lembrando disso, eu disse a eles, durante a discussão sobre as avaliações na aula 8: “cuidado com a função da anacruse. Não se atrele à regra de que a anacruse tem que ter menos ou mais do que 50% do compasso, que a gente já discutiu. Para que serve uma anacruse? A anacruse é um troço sonoro que conduz ao *íctus* inicial. Certo?” E, para exemplificar essa ideia, mostrei uma melodia que havia feito no PPT, representada na figura a seguir:



Figura 8 - Primeira melodia usada como exemplo para anacruse.

Solfejei a melodia junto com a turma e perguntei se a nota sol do compasso 4 funcionava como uma anacruse. Os alunos responderam que não. Perguntei por que, ou como eles sabiam, pois a nota estava no lugar correto, antes do *íctus* inicial. Disse a eles: “se está no lugar certo, porque não soou como uma anacruse”? Diante do silêncio da turma, eu mesmo respondi: “porque não está levando ao *íctus* inicial”. Nicolas disse: “não preparou, né?” Afirmei que a nota é muito longa e muito parecida com a rítmica anterior, então soa como uma terminação feminina da primeira frase, e não uma anacruse para a segunda frase. Cantei de novo a melodia e pedi para eles ouvirem se era verdade. Parei o canto da melodia após o sol do quarto compasso e afirmei: “aqui acabou a primeira frase. Agora vem a segunda”.

Disse que iria mostrar como se pode consertar isso, e mostrei outra melodia criada por mim, a partir da anterior, e a cantei:



Figura 9 - Segunda melodia usada como exemplo para anacruse.

Depois disso, Amaro disse “aí sim”. Outro aluno disse “é, parece mesmo” e outros concordaram. Afirmei que é muito difícil explicar a diferença de um exemplo para o outro, pois não haveria regras do tipo “a anacruse precisa ser curta”, ou “a anacruse precisa ser o quinto grau da próxima nota”. Disse que a anacruse precisa apenas levar ao *ictus* inicial, e disse ainda que eles precisam compor e depois tocar a melodia e ouvir para sentir se a anacruse funciona ou não. Após comentar todos os aspectos que julgava serem pertinentes sobre a avaliação 1, ressaltai que, mais do que avaliar, a ideia era ensinar. Perguntei se, diante disso, a prova havia sido útil. Os alunos responderam que sim.

Já a avaliação 2 (apêndice F), realizada individualmente na décima quarta e penúltima aula, buscou fazer com que os alunos utilizassem todos os conhecimentos trabalhados na disciplina. A partir do diálogo travado com Marinho e Dorina durante a avaliação 1, mantive a ideia de solicitar que fizessem uma composição de forma mais livre, e depois pedir apenas para explicarem o que fizeram e o porquê de terem feito daquela forma. A única exigência foi a de que a criação deveria ser tonal, para que ficasse de acordo com o que foi trabalhado na disciplina.

No dia da avaliação, os alunos pareciam muito nervosos. Iniciei a aula dizendo “boa tarde” e perguntando se eles estavam bem, e alguns responderam “não”. Perguntei então se estavam com medo da prova, alguns responderam “não” e outros responderam “sim”. Depois perguntei se haviam dormido mal e todos responderam “sim”. Entreguei as avaliações e li em voz alta as questões. Um aluno perguntou se precisava explicar a melodia feita e pedi para virarem a página e comecei a ler em voz alta a questão 2, que justamente pedia para explicarem a melodia. Ao ver a questão, Solano disse: “ah, não...”. Outra aluna também lamentou dizendo: “ah...”. Li também a questão 3. Elina disse “eu não entendi essa questão” e expliquei novamente.

Mais uma vez, disse que eles poderiam sair e fazer a prova fora da sala, desde que a entregassem até o horário estipulado e afirmei que poderiam consultar

o que quisessem de textos. Apenas de 5 a 8 alunos permaneceram na sala. Os demais foram fazer a prova no corredor ou na calçada do prédio. Alguns ficaram no gramado em volta do prédio. Alguns pegaram um teclado e foram para outra sala. Todos levaram seus instrumentos ou emprestaram instrumentos da UFSCar.

Como a sala estava muito quente (não havia ventilador e nem ar condicionado, como relatado), Andreo perguntou se poderia fazer a prova na lanchonete, tomando um café. Ele disse: “é só cada um sentar num canto na lanchonete”. Eu respondi: “eu acho que vai demorar tanto para você ir e voltar da lanchonete que, se eu fosse você, fazia aqui mesmo. Mas você pode fazer o que quiser. É tudo o que você sempre quis ouvir de um professor”. O aluno, então, disse: “sério, você fala que eu posso fazer o que eu quiser de uma maneira sincera!”. Eu respondi que falava com sinceridade mesmo. Após esse diálogo, Remi perguntou se a explicação da melodia poderia fugir do convencional, sob o risco de eu não entender a sua ideia. Nicolas e Andreo, que ouviram a pergunta, disseram: “você pode fazer o que você quiser, ué”. Eu, então, disse: “só que, se eu não entender, você se deu mal [na prova]. Pense nisso.” Eles riram.

Apesar de meus esforços, o momento de avaliação ainda foi considerado tenso pelos alunos. Solano, inclusive, em determinado momento disse “nossa!” olhando para a prova e, depois, ele disse a Amara: “nossa, isso é tenso!”. Em outro momento, Remi disse em voz alta: “estou sem coragem de entregar [a avaliação]” e riu. Após um tempo ele me fez uma pergunta e disse que jurava que entregaria a prova ainda naquele dia. Depois da resposta ele disse “entendi. Será que eu entrego?” e eu e ele rimos. Um longo tempo se passa até que ele se levanta e fica um minuto e meio em pé relendo sua prova e, após isso, finalmente entrega-a para mim. Ao pegar a prova, dei uma olhada e disse de forma irônica: “nossa, não acredito que você fez isso!”. Os alunos todos que estavam na sala ouviram e riram muito. Remi também riu e disse: “eu juro que preciso trocar de cueca agora!”.

A impressão que tive é que os alunos ainda encaram o momento de avaliação como um teste. Em determinado momento, saí da sala por alguns instantes e, nesse momento, Eurico fez uma pergunta a outro aluno, mas antes deu uma olhadinha para ver se o professor estava entrando na sala. Muitos manifestaram preocupações com notas e acertos. Dalila, por exemplo, após entregar a avaliação disse: “professor, fecha as notas aí, vai”. Respondi que iria fazer isso, mas apenas na próxima aula, porque precisava corrigir as provas primeiro. Já Alexis, ao entregar a

prova, perguntou: “metro é essas paradas aqui, né?” e apontou para o que escreveu. Disse que sim. Amara entregou e disse: “professor, não consegui fazer”. Perguntei por que e ela disse: “ah, não sei...”. Ela fez apenas a harmonia de sua composição, mas não fez a melodia. Jerônimo, ao entregar, disse: “professor, melhorou minha nota, né?”. Respondi de forma irônica: “sua nota está ótima. Falei com ela ontem, e ela disse que está tudo certo”. O aluno disse: “daquela análise lá...”, se referindo ao trabalho 2, no qual analisaram a música “Engomadinho” (CAETANO; CRUZ, 2006).

Outros alunos também manifestaram preocupações. Dorina mostrou sua composição para Damião, que disse: “dominante secundária de dó... bonito...”. Baltasar também ficou olhando a composição da aluna e ficou dizendo alguma coisa como “tá errado” ou algo assim. Ela disse: “para! Eu já estou achando que tá tudo errado, você ainda fica falando essas coisas!”. Dorina então colocou sua prova em cima das demais que já haviam sido entregues e disse: “é isso, fiz do jeito que eu sabia”. Damião, nesse momento, também diz: “é, eu também fiz do jeito que eu sabia”.

Julien também manifestou tensão ao realizar a avaliação. Tendo sido o último a entregar, disse: “pô cara, me enrolei. Eu travo [em avaliações].” Notei que ele não havia colocado seu nome e disse: “começa colocando seu nome na prova”. Ele riu, colocou e disse: “nunca fiz [uma composição] tão rápido na minha vida” e complementou: “ah, perdi tempo fazendo essa melodia aí, e quando vi já eram 15h25, cara”. Eu, então, tentei acalmá-lo, dizendo: “mas na real, compor uma melodia e harmonia nesse tempo [1h45] é difícil mesmo”. Andreo, que ainda estava na sala, concordou: “é, é pesado”. Disse então que havia pensado em pedir para fazerem apenas quatro compassos ao invés de oito, mas o aluno disse: “quatro compassos também, às vezes, você frita mais do que oito”.

Além disso, os alunos manifestaram uma visão da composição musical como algo distante ou sublime. Ao entregar a prova, a aluna Açucena, por exemplo, disse: “você sabe, vou ficar rica com essa composição”. Então, respondi: “você não, eu vou”. Ela riu. Já alguns alunos manifestaram vontade de realizar uma boa composição, como Bianor que, ao entregar a prova, me disse: “viu, vai ter recuperação? Tem como fazer de novo essa prova?”. Ele disse que perdeu muito tempo fazendo a harmonia da música e que não teve tempo de fazer a melodia. Eu respondi que ainda não havia criado a recuperação, pois precisava ver quem atingiria média entre 5,0 e 5,9 para necessitar desse tipo de avaliação.

Por fim, assim como Dalcroze fazia em suas aulas (FONTERRADA, 2008), os alunos puderam usar os instrumentos e não precisaram compor “de cabeça”. Remi, por exemplo, em determinado momento da avaliação, veio até o piano e pediu para eu o ensinar a tocar o acorde de Ré diminuto, pois ele queria ouvir como era sua sonoridade. Fui falando as notas do acorde e ele o montou no instrumento. Ao ouvir sua sonoridade, disse: “até que soou legal”. Ele me explicou que havia iniciado a música em tonalidade maior e depois havia modulado para a homônima menor, mas terminou no acorde maior, no último compasso. Então afirmou: “agora é explicar... espero que você entenda!”. Eu disse: “eu também”. Nicolas ouviu a conversa e disse: “o professor entender é importante”.

Na aula seguinte, última da disciplina, iniciei perguntando se os alunos estavam ansiosos para ver a nota e a correção da prova. Eles disseram que sim. A aluna Elina, então, disse que estava ansiosa porque já havia cansado dessa matéria, pois é a terceira vez que a estava fazendo. Havia alunos tocando pandeiro e cavaquinho. Eu disse boa tarde e distribuí as provas para cada aluno. Ao entregar a de Amaro e os demais alunos verem que ele tirou 10,0, todos começaram a bater palmas. Ele fala alguma coisa como: “eu fiz a melodia mais fácil”. Os alunos olharam atentamente a correção de sua prova e comentaram entre si.

O aluno Damião disse: “vou ter que estudar sobre estruturas melódicas”. Continuou olhando a sua prova e disse para si mesmo: “putz, verdade, mano, errei, errei”. Ele mostrou a sua prova para Dorina dizendo: “ele [professor] considerou que eu fiz quatro frases, e não sete” e ela disse: “mas claro, né Damião, eu falei pra você”. Outros alunos me chamam para tirar dúvidas, e fui até cada um que me chamou. As dúvidas, em geral, não são para mudar a nota, mas para entender os erros cometidos, demonstrando que muitos, de fato, se interessaram pelos conteúdos da disciplina. Valentino, inclusive, perguntou se poderia me escrever com outras dúvidas, se surgissem. Disse que sim, que responderia.

Alguns, porém, ainda manifestaram preocupação maior com as notas. Eurico, por exemplo, me perguntou se já havia preparado a prova de recuperação e respondi que não, pois ninguém havia ficado de recuperação. O aluno lamentou, e disse que queria fazer a prova de recuperação para melhorar sua nota. Eu, então, disse que poderia reprová-lo e, assim, ele poderia fazer todas as provas de novo e melhorar a sua nota. Os alunos todos riram. Passei então a explicar alguns dos principais problemas que havia percebido nas avaliações. Um deles, que possui

estreita relação com a disciplina, foi certa confusão que os alunos fizeram entre os conceitos de cadência melódica e cadência harmônica. Usei um PPT para discutir esses assuntos. A classe ficou em silêncio e prestando atenção em minha fala sobre o assunto.

Expliquei o que é cada cadência e suas características, e ressaltai que elas estão relacionadas. Após esta explicação, ressaltai também que acertar se a cadência melódica é conclusiva ou suspensiva não é o mais importante, como se fosse um vestibular. Disse que o que importa mesmo é saber que isso existe e saber que cada tipo de cadência vai pedir uma forma diferente de interpretação, ao ser tocada. Exemplifiquei isso dizendo que uma cadência suspensiva não deve ser tocada enfatizando a última nota forte, mas sim deixando a cadência no ar, fazendo um diminuendo ou ralenando, por exemplo. Expliquei também que, se a cadência é suspensiva, pode-se enfatizar mais a última nota, ou algo assim, e que isso é o que importa sobre esse assunto, mais do que acertar qual cadência é.

Ao explicar o conceito de cadências harmônicas, ressaltai que cada autor dá um nome e uma explicação diferente para elas. Afirmei que o autor do texto usado na disciplina, por exemplo, usa as funções (T, S, D), mas que outros mais antigos usavam os graus dos acordes (I, IV, V) para descrever as cadências harmônicas. Disse então: “se você quiser ‘comprar’ a teoria do Sérgio [autor do texto usado na disciplina], você pensa que não importa o acorde, e sim a função. Se você quiser ‘comprar’ a outra teoria, o que importa é o acorde em si”. Então, expliquei os tipos de cadências harmônicas que existem, tentando utilizar as duas formas de explicação (do autor do texto utilizado – harmonia funcional – e dos autores mais antigos, ligados à harmonia tradicional) e finalizei esse assunto dizendo: “mais importante do que você chamar a cadência pelo nome certo, é você entender o conceito”.

Expliquei ainda outros pontos que julguei problemáticos na avaliação e a turma ficou em silêncio e prestando atenção. Expliquei um deles, a saber, presença de “choques” entre notas da melodia com notas da harmonia, com um exemplo: disse que, se o aluno colocar um fá sustenido na cabeça de um compasso com um acorde de G7 junto, haverá choque, porque o acorde tem, na verdade, um fá natural. Disse: “ou você é muito contemporâneo ou você estragou a sua música. O mais legal é que você pode escolher o que você quer ser, ruim ou contemporâneo”. Os alunos riram. Um deles disse: “sempre vai ter uma saída, arte é arte, né?”. Procurando evitar relativismos, disse: “mas cuidado: um dia eu falei a mesma coisa e

um professor da minha graduação me disse: mas você sabe ser tradicional?”. Os alunos riram bastante dessa fala.

Passei então a explicar outros pontos. Um deles é interessante e tem a ver com o papel das novas tecnologias em música. Percebi que os alunos não repetiam a armadura de clave a cada nova linha, e expliquei que ela precisa ser repetida em todo começo de linha. Após a explicação, Julien disse que o *Finale* já coloca automaticamente a armadura de clave nas novas linhas⁹². Eu, então, disse: “o *Finale* o caramba! O *Finale* não erra! Não erre também!”. É interessante notar que cada vez mais os alunos escrevem música por meio de softwares, e não em papel. Como estes já realizam automaticamente muitas funções na partitura, os alunos podem estar se desacostumando, ou nem tomando consciência de determinadas necessidades técnicas para a escrita de música. De qualquer forma, essa conclusão necessita de mais pesquisas a respeito e foge do escopo deste estudo.

Gostaria de concluir a descrição do sistema de avaliação da aprendizagem adotado afirmando que apenas um aluno não foi aprovado na disciplina, ao seu final. O motivo para sua reprovação foi excesso de faltas: ele atingiu apenas 53% de frequência nas aulas. Neste último dia de aula, o aluno compareceu e me perguntou: “Galizia, eu reprovei por causa das faltas, né?” Respondi que sim, e disse: “poxa! Venha na aula! Você sabe as coisas [conteúdos da disciplina]!” Ele perguntou quantas faltas poderia ter no máximo e respondi que eram quatro. Ele disse então: “ah, eu já tinha estourado [de faltas] faz tempo”. O aluno, então, apenas me agradeceu, sem questionar sua reprovação.

4.3 Atividades extraclasse: estudos semanais e leitura de textos

Como dito anteriormente, criei atividades extraclasse que denominei “estudos semanais”. Essas atividades deveriam ser realizadas, exclusivamente, por meio do AVA, e sempre nos dias entre as aulas da disciplina, em horário flexível. Minha ideia com essas atividades era manter os alunos trabalhando, de alguma forma, os conteúdos da disciplina durante a semana e de forma mais continuada do que apenas nos momentos pontuais das aulas. As atividades produzidas foram corrigidas e avaliadas por mim, mas não valeram nota, ou seja, não entraram na

⁹² Como já dito, *Finale* é um software de edição de partituras. Ao selecionar a armadura de clave, o programa automaticamente a coloca em todas as linhas. O aluno quis dizer que, como o programa faz isso, eles não teriam que se preocupar.

composição da média final dos alunos, que poderiam optar por realizar a atividade ou não.

Assim, no primeiro dia de aula, expliquei o funcionamento destas atividades e, em especial, do estudo semanal 1, que deveria ser feito entre esta aula e a segunda. Neste, eles deveriam, primeiro, ler as páginas 49 à 75 de Schoenberg (2001) e, depois, responder às seguintes perguntas:

1. O que é música?
2. O que é harmonia?
3. O que é tonalidade?

Ressaltei, tanto em minha fala como no AVA, que haveria duas formas de responder a essas questões: formular respostas próprias ou copiar uma resposta da internet, ou de algum texto etc. Orientei os alunos então que, se optassem por copiar alguma resposta, deveriam indicar o autor e de onde retiraram (site, texto etc.). Salientei ainda que não haveria problema em copiar uma resposta, desde que tivessem certeza de que concordavam com ela. Além de refletir sobre as três definições acima, minha intenção também era que os alunos refletissem sobre as definições de outros autores, tentando fomentar espírito crítico.

Apenas 11 alunos (um terço do total) entregaram esse estudo semanal 1. A primeira que entregou foi Dalila. A definição que ela trouxe sobre música, retirada de um site e com a referência do autor, é tão rica que montei todo o planejamento da segunda aula a partir dela, para os alunos discutirem. A definição, em si, não era boa, em minha opinião, mas permitia que se pensasse sobre diversos aspectos do assunto. A maioria das outras tarefas entregues, inclusive, envolviam partes dessa definição mais rica de Dalila. Destaca-se, ainda, o trabalho de Julien. Ele trouxe definições de um dicionário de filosofia e fez um texto tão interessante, a partir dessas definições, que alguns pontos também foram incorporados ao planejamento da aula. Fiquei, inclusive, satisfeito de usar o trabalho dos alunos como base para o planejamento da aula, contribuindo assim para valorizar seu esforço e dar sentido ao conteúdo trabalhado.

É necessário dizer que, em um primeiro momento, fiquei em dúvida se deveria dar retorno aos alunos sobre os trabalhos, ou se apenas os comentava em aula. Decidi dar o retorno, por vários motivos. Em primeiro lugar, considero que seria

uma motivação a mais o fato de o professor dar uma devolutiva personalizada. Tentei motivar os alunos nesse feedback, então, ao invés de simplesmente apontar problemas ou erros. Em segundo lugar, essa devolutiva era composta mais de questões frente ao trabalho deles. A ideia foi instigá-los a continuar pensando no assunto até a aula, e não deixá-los parar de pensar apenas porque já entregaram o trabalho. Por fim, cabe ressaltar que, muitas vezes, considero que os professores usam o AVA apenas como uma plataforma para colocar textos e, quando muito, pedir tarefas, deixando toda a parte de ensino e aprendizagem para a aula presencial. Entendo que uma parte da aula poderia se dar na esfera virtual, e já iniciar as discussões antes mesmo da aula presencial. Nesse sentido, ter trabalhado no curso de Pedagogia, modalidade a distância, oferecido pela UFSCar, que ocorre todo pelo AVA, me ajudou muito para essa compreensão e para realizar os feedbacks. Porém, como se verá ainda nesta seção, a natureza dos créditos acadêmicos e a cultura escolar (BARROSO, 2012) que impera na universidade dificultaram a realização desta minha ideia.

Na segunda aula, perguntei o que os alunos haviam achado de realizar o estudo semanal 1. Apenas alguns responderam. Carmina disse “legal”, e Damião achou difícil. Pedi para levantar a mão quem não fez o estudo semanal, e alguns levantam. Eles pedem um prazo maior para fazer o estudo, pois, de acordo com sua grade de horário de aulas, teriam a terça à tarde para fazer. Fica combinado então que eu estenderia o prazo até terça à meia-noite, mas ressaltai que talvez não conseguisse dar todos os feedbacks antes da aula seguinte, pois teria apenas a quarta para isso. Perguntei a quem não fez o porquê de não terem feito. Eurico diz que achou difícil. Carmina afirmou que o prazo dado foi um problema. Muitos concordaram com ela. Alguns não fizeram porque não tinham vindo à aula anterior e afirmaram que não sabiam que havia atividade. Nicolas disse que não fez por incompetência. Depois de explicado por ele, significa que se atrapalhou com todas as coisas que tinha que fazer na semana e acabou não fazendo – ele assumiu que foi falta de organização de sua parte.

Perguntei então se eles acharam estranho fazer o trabalho sem valer nota. Eurico disse que eu deveria mentir e dizer que valia nota, mas depois não efetivamente dar a nota, pois, assim, todos teriam feito. Marinho sugere fazer como outros professores: dão o trabalho para a semana seguinte, mas não especificam se vale nota ou não. Carmina disse: “mas eu quero saber a minha nota”. Perguntei se

todos fariam se eu fizesse essas coisas todas, e muitos disseram “não” e riram. Solano disse que “quem tiver que fazer, vai fazer”. Julien ressaltou a necessidade de mudar o prazo e muitos alunos o apoiaram. Então, perguntei: “pessoal, não é estranho fazer um exercício só porque ele vale nota”? Um aluno diz em voz alta: “oh, estranhíssimo”. Muitos também balançam a cabeça concordando. Perguntei: “para que serve o exercício”? Muitos dizem ao mesmo tempo: “para aprender”. Respondi: “pensem nisso, beleza”?

O estudo semanal 2 foi realizado entre a segunda e terceira aulas. Ainda na segunda aula, expliquei aos alunos seu funcionamento. Primeiro, eles deveriam ler um texto feito por mim e disponibilizado no AVA sobre melodia. Em seguida, deveriam iniciar um debate via fórum respondendo à seguinte pergunta: vocês concordam com a definição de melodia proposta no texto? Por quê? Minha intenção com essa atividade era que os alunos postassem uma resposta e comentassem a dos colegas. Poderiam ainda postar outras definições, de outros autores de livros, artigos, internet etc. Nesse caso, apenas teriam que colocar a referência de onde encontraram a definição. O prazo para participação no fórum foi estendido, como solicitado pelos alunos a partir do estudo semanal 1. Reiterei que a atividade não valia nota e que era para fazer quem tivesse interesse.

Apenas dois alunos participaram dessa atividade. Um fez apenas uma pergunta e escreveu que estava confuso, enquanto que o outro comentou a definição de melodia do texto e disse concordar com ela. Interagi com as postagens deles durante a semana e tentei travar um diálogo, fomentando a participação, mas os outros não participaram. Diante disso, na terceira aula perguntei aos alunos se não haviam gostado da ideia do fórum. Dorina disse que não gostou nem do fórum e nem do texto que deveria ser lido. Nicolas, diante da resposta, disse que a aluna era sincera. Damião diz a Dorina, olhando para mim de forma irônica, que o autor do texto não é muito bom (o autor sou eu). Concordei, dizendo que realmente o autor não era muito bom mesmo. Benício disse que não conseguiu entrar no AVA para realizar a atividade, e eu disse para ele ficar na sala ao final da aula para resolvermos isso.

Perguntei mais uma vez por que não gostaram do fórum. Muitos responderam que nem sabiam que ele existia. Diante disso, fiquei irritado e disse que não era possível que ninguém soubesse do fórum e pedi para levantar a mão quem não sabia. Alguns alunos levantam a mão, assumindo que não sabiam do fórum. Elina,

então, diz: “ah, o professor avisou, gente. É tudo mentira, profi”. Perguntei quem sabia do fórum e não ficou a fim de fazer. Elina e alguns outros erguem a mão. Diante disso, não me alonguei sobre a atividade e continuei a aula.

Ao seu final, expliquei como funcionaria o estudo semanal 3, que deveria ser feito entre a terceira aula e a quarta. Durante a semana, os alunos deveriam criar um quadro, tabela, gráfico, figura, esquema ou PPT, o que preferissem, que resumisse tudo que havia sido trabalhado até então na disciplina. Afirmei que não havia um modelo, e que o melhor resumo seria disponibilizado para todos. Mais uma vez, respeitei o pedido de ampliação do prazo de entrega, e reiterei que essa atividade também não valeria nota.

Apenas seis alunos fizeram a atividade. Fiz um feedback para cada um, comentando, elogiando os pontos positivos, corrigindo eventuais erros e parabenizando-os por terem feito. Dorina mandou o trabalho por e-mail com a seguinte mensagem:

Professor só tem uma parte que está faltando no resumo, que é a parte das formas das melodias porque eu fiquei bastante insegura de colocar as definições que eu coloquei no meu caderno e também porque a parte que eu não entendi muito bem, tô com bastante dúvidas. Me desculpa! Mas o resto tá tudo no resumo! Abraço.

Respondi o seguinte, também por e-mail: “oi Dorina, pode me mandar a parte das formas melódicas. Não tenha medo de falar algo errado, faz parte do aprendizado! Abraços!”. Depois de uns dias ela me enviou o trabalho com a parte que faltava e a seguinte mensagem: “oi Professor! Estou mandando então o resumo de novo com as formas da melodia também. Não achei que ficou bom, mas tudo bem, os erros também são uma aprendizagem! Obrigada”. Respondi dizendo que havia ficado muito bom e comentei alguns pontos que julguei relevantes. Disse ainda que seu resumo era o melhor que havia sido feito e perguntei se poderia disponibilizá-lo para a turma. Tendo ela autorizado, ele foi colocado no AVA para todos terem acesso.

Antes do trabalho 1 e da avaliação 1, Octavio postou a seguinte mensagem no fórum de dúvidas do AVA:

Professor, Você poderia disponibilizar os slides das aulas 3 e 4. Não sei ao certo em qual aula foi, mas em especial da aula que você exemplificou os

tipos de melodia. Peço isso, pois o trabalho para criar o resumo já foi fechado. Obrigado.

Julien postou o seguinte, logo depois:

Bem lembrado, Octavio! Houve mesmo alguns exemplos em aula, que não constam no texto que nos foi disponibilizado; gostaria de ter acesso a eles para maiores esclarecimentos... Além disso, gostaria de te pedir, professor, sobre a possibilidade de nos disponibilizar os links dos vídeos e dos arquivos de som discutidos nas aulas. Creio que nos ajudaria também... Valeu e até amanhã!!!

Respondi o seguinte:

Oi pessoal, Coloquei na aba da aula 2 um texto chamado Formas e usos da melodia, com o complemento que havia faltado. Os slides eu não vou disponibilizar não, porque essa era a tarefa da semana, lembram? Mas o texto já é um bom resumo. Qualquer coisa, escrevam! Abraços, Fernando.

O estudo semanal 4 foi realizado entre as aulas sete e oito. Nesta atividade, os alunos deveriam, em primeiro lugar, selecionar uma música de que gostassem muito, de qualquer gênero musical: rock, erudito, axé, metal, choro, sertanejo, samba, pagode etc. e enviar, em arquivo do *Word*, um link do *youtube* com a música, além da cifra (com ou sem a letra) ou a partitura da música. Após isso, eles deveriam selecionar oito compassos da música – qualquer trecho que quisessem – e deveriam analisar a harmonia deste trecho. A análise deveria ter: o grau do acorde (I, II, III etc.), o tipo (m7, maj7 etc.) e a função harmônica (T, S, D) de cada acorde do trecho selecionado. Também ressaltai que a atividade não valeria nota.

Dez alunos fizeram a atividade. Esse número foi maior do que nos estudos semanais anteriores, permitindo supor que ou os alunos se conscientizaram da importância das atividades ou, dessa vez, a proposta foi mais atraente para eles. Eu, mais uma vez, dei um feedback para cada aluno. Também tomei o cuidado de, quando afirmava algo nesses feedbacks, perguntar se o aluno concordava ou não com a minha visão. Isso porque em alguns casos, como funções de um acorde, mais de uma ideia pode estar correta, por exemplo. Três alunos postaram dúvidas no fórum do AVA sobre essa atividade: um teve problemas técnicos para enviar os arquivos; outro perguntou a data máxima para envio; e apenas um aluno fez uma pergunta relativa à análise em si. Respondi a todas as perguntas. As músicas escolhidas pelos alunos podem ser classificadas nos seguintes gêneros musicais:

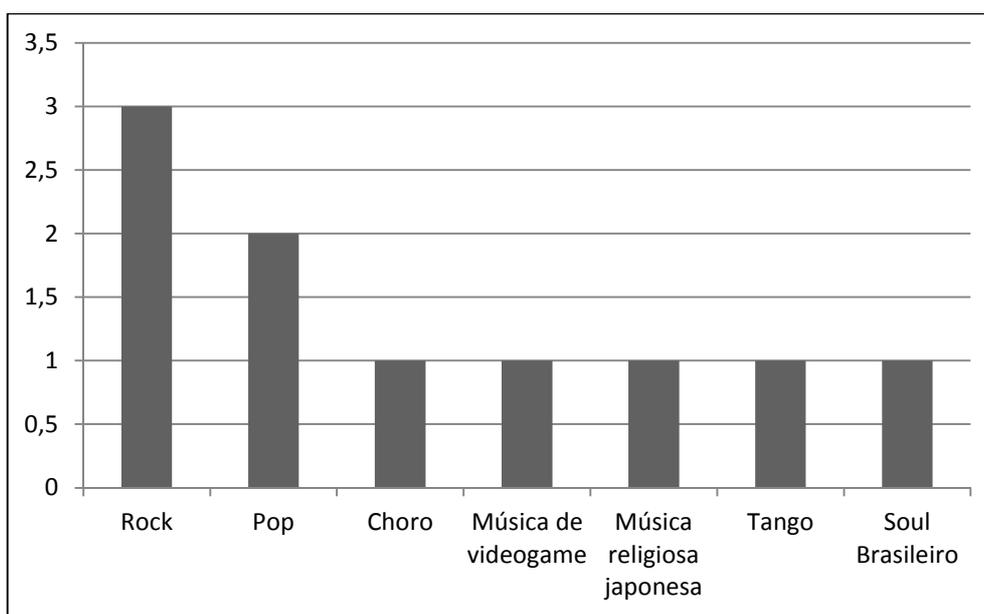


Figura 10 - Gêneros musicais das músicas analisadas pelos estudantes no estudo semanal 4.

Por fim, o estudo semanal 5 foi realizado entre as aulas dez e onze. Esta atividade consistiu apenas na leitura de um texto específico para a aula onze e a oportunidade, para quem ainda não havia lido, de ler os textos anteriores. Além disso, abri um fórum para quem quisesse postar alguma dúvida sobre qualquer coisa abordada, garantindo que responderia o mais depressa possível. Nenhum aluno postou dúvidas no fórum, que permaneceu vazio. Averigui que apenas 20 alunos entraram no AVA entre as aulas, que ocorreram separadas por um espaço de quinze dias. O fórum permaneceu aberto por todo esse tempo.

Na aula onze, iniciei-a perguntando quem havia lido o texto para a aula. Apenas dois alunos haviam lido. Perguntei então quem havia lido pelo menos um pedaço, e cinco alunos levantaram a mão. Perguntei quem não leu e quatro pessoas se manifestaram. Por fim, perguntei quem ainda não havia levantado a mão e quatro alunos levantaram. Então, disse: “pessoal, não teve perguntas no fórum, então agora é com vocês” e continuei seguindo o planejamento da aula.

Durante toda a disciplina, foram disponibilizados no AVA e na pasta da disciplina no xerox apenas cinco textos para que os alunos lessem. Porém, assim como ocorreu com os estudos semanais, poucos alunos realizaram as leituras solicitadas. Durante a aula 3, por exemplo, perguntei a eles: “por gentileza, na maior sinceridade, quem leu o texto levanta a mão”. As câmeras que filmavam esta aula

não captaram neste momento todos os alunos, mas com certeza não passaram de dez os que haviam lido. Como são 32 alunos inscritos, pode-se supor que apenas em torno de 25% da turma tenha lido o texto mesmo. Perguntei, ainda, quem tinha o texto ali na sala, e apenas uma aluna levantou a mão. Disse, então, que teria que usar um PPT e dar uma aula expositiva, pois havia preparado uma atividade em roda que, para dar certo, exigia que os alunos tivessem lido o texto.

Disse para eles pensarem sobre: o fato da disciplina estar ocorrendo no AVA e ainda haver alunos que não entraram no ambiente; ter textos para ler no AVA e alunos não estarem lendo; trabalhos que não valem nota e alunos que não fazem, só fazem se valer nota; e, por fim, que se eu não tivesse preparado uma aula expositiva com auxílio de PPT ela não ocorreria, já que o planejamento inicial e disponibilizado a eles previa a leitura do texto. Ressaltei: “é para se pensar, heim. Tragam o texto, leiam o texto... enfim. Certo?” Os alunos ouviram tudo em silêncio.

Na aula 7, também pedi para os alunos que tivessem lido o texto levantarem a mão. Três pessoas haviam lido o texto todo, quatro leram apenas um pedaço e o resto da turma não havia lido. Perguntei ainda quem tinha o texto em sala, e apenas três alunos o tinham. Depois disso, disse que não ler o texto que eu disponibilizava era “problema”, pois eles “viajariam na maionese” na aula. Disse ainda que não faria aulas expositivas em todas as aulas, e que eles deveriam ir lendo os textos. Afirmar que o texto é bom e é digitalizado e disponibilizado gratuitamente no AVA, e que eles deveriam aproveitar esta oportunidade.

Na aula 9, mais uma vez perguntei quem havia lido o texto inteiro, e levantaram a mão quatro pessoas; quem havia lido um pedaço do texto, e levantaram a mão dez pessoas; quem não havia lido nem um pedaço, e levantaram a mão duas pessoas. Perguntei, então, em tom de brincadeira, quem não levantou a mão, e uma aluna levanta.

Como já dito no item 4.1 deste documento, havia prometido a eles que disponibilizaria os PPT usados em todas as aulas no AVA. Porém, diante da constatação de que poucos alunos estavam lendo os textos, pensei que, como a avaliação seria com consulta, eles usariam esse material, que já é um resumo dos textos, não os lendo. Repito que, em meu entendimento, os PPT são fruto de um estudo meu sobre os textos, e construí-los me ajudou bastante no entendimento dos conteúdos. Penso que, se os alunos os pegassem prontos, não iriam construir seu conhecimento, estudar o conteúdo da disciplina. Portanto, os PPT foram

disponibilizados apenas após as avaliações. Como disse um aluno na aula 11, “o segredo é estudar, né?”. Ainda nesta aula, Eurico perguntou se eu iria mandar os slides pra eles. Disse que não, porque eles não estavam lendo os textos. Diante da resposta, Elina balançou a cabeça positivamente e disse: “ahã!”, concordando com essa decisão.

Amaro disse que estava lendo os textos sim e que, inclusive, estava lendo a tese de doutorado de um dos autores utilizados na disciplina graças à minha indicação. E comentou: “poxa, a tese do cara tem 800 páginas!” Os alunos, então, reclamaram que esse autor “fala muito” no texto. Julien exemplificou isso dizendo que há um trecho onde ele cita personagens da Bíblia. Eu disse que, por ser uma dissertação de mestrado, o texto acaba ficando mais longo e denso mesmo. Remi, após a aula, veio até mim e disse, de forma reservada, que o autor do texto usa várias páginas para explicar uma coisa que eu explicava em um slide e que ele só havia entendido depois da minha explicação.

Como relatado, em diversas ocasiões perguntei aos alunos o porquê de não estarem realizando as atividades ou lendo os textos. As respostas não permitem chegar a alguma conclusão sobre isso. Muitos afirmaram que não sabiam dos textos e das atividades, e alguns assumiram que não se interessaram pela leitura ou pela realização dos trabalhos. Tentei diversificar os tipos de textos e de atividades, mas mesmo assim não consegui uma maior adesão por parte dos alunos.

Talvez a resposta para o porquê esteja no conceito de créditos acadêmicos teóricos que a UFSCar utiliza. Como já relatado, um crédito teórico corresponde à uma hora-aula na universidade. Assim, toda a carga horária de todas as disciplinas consideradas “teóricas” não incluem atividades extraclasse de nenhuma natureza, fazendo com que os currículos sejam estruturados levando-se em consideração apenas os tempos de aula presencial. Ao propor que a disciplina “continuasse” além das duas horas-aula previstas por meio do AVA, a intervenção quebrou essa lógica. Além disso, talvez os valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas e hábitos que constituem a “cultura escolar” (BARROSO, 2012) que impera na universidade estejam muito calcados na necessidade da nota, na obrigação em ter que realizar as atividades por motivos extrínsecos. Ao propor que as atividades fossem livres, visando apenas o aprendizado dos alunos, posso ter ido de encontro a essa “cultura escolar” que impera na universidade há tanto tempo. Isso demonstra sua força no comportamento acadêmico dos alunos.

4.4 Conflitos surgidos em sala de aula

Uma aula que vise à interculturalidade, de acordo com o referencial adotado neste estudo, precisa ainda almejar outras intenções. Uma delas diz respeito à necessidade de se visibilizar conflitos que surgem em sala, valorizando-se seu potencial educativo. Para Candau (2012e), esses conflitos emergem a partir da interação entre os diversos saberes e conhecimentos que existem no cotidiano escolar ou, no nosso caso, universitário. A autora também entende que esses conflitos podem surgir a partir da interação entre as diferentes culturas que existem dentro de uma instituição educativa, exigindo do professor que realize uma mediação reflexiva entre elas.

Assim, notei que, na verdade, não surgiram muitos conflitos durante a disciplina que fossem oriundos do choque entre culturas. No geral, os atores envolvidos na aula – eu, professor, e os alunos – demonstraram grande respeito e compreensão pelas diferentes expressões culturais que surgiram em sala, representadas, na maioria das vezes, por diferentes gêneros musicais. Notei, porém, alguns conflitos oriundos de interação entre diversos saberes e conhecimentos do cotidiano dos alunos e meus. Na aula 4, por exemplo, levei a partitura e executei uma gravação da música “Cuidado Violão” (TOLEDO, 2008). Trata-se de um choro com duas partes, e o utilizei para demonstrar a diferença entre os inícios anacrúsico e acéfalo de frases musicais já que, para mim, a primeira parte apresenta um início acéfalo e a segunda um anacrúsico.

Porém, o aluno Heitor discordou de minha análise desses inícios melódicos, pois, para ele, era justamente o contrário: a primeira parte apresentava um início anacrúsico, e a segunda um acéfalo. Esse aluno possui um grupo de choro e frequentemente se apresenta em rodas e shows e, portanto, possui bastante conhecimento no gênero musical e já possuía familiaridade com a música em questão. A partir desse conflito, tentei mostrar que os alunos podiam ter interpretações diferentes, mas que eu ouvia dessa forma por conta do arranjo e da intenção do intérprete da gravação que havia executado, mas que eles poderiam entender diferente de mim e isso não teria problema. Heitor, após essa fala, disse “é muito complexo isso”.

Concordei que se tratava de um assunto complexo, e disse que, apesar dos conceitos de melodia acéfala e anacrúsica serem simples, identificar isso na música

é difícil. Salientei para todos que não adianta saber a regra, mas que se faz necessário ouvir a música, tocar de um jeito, depois de outro e fazer uma escolha. Continuei dizendo que achava que a primeira parte do choro “Cuidado Violão” (TOLEDO, 2008) é acéfala, pois o violão realiza uma anacruse para a melodia entrar sem *íctus* inicial, e na segunda parte a flauta faz uma anacruse para chamar a melodia.

Enfatizei uma vez mais que eu ouvia essa música dessa forma, e que isso fazia sentido do ponto de vista do arranjo, e disse, relativizando essa minha opinião: “quero tocar dessa forma... beleza. Como eu mostrei para vocês, dá para cantar “Parabéns pra Você” de forma acéfala. Soa muito louco, mas dá”. Executei a gravação da música mais uma vez para que os alunos ouvissem e tirassem suas próprias conclusões. Após isso, Heitor disse que, quando eu havia explicado a melodia da primeira vez, ele não havia concordado, mas agora ouvindo ele havia percebido que, de fato, o intérprete acentua a nota depois da anacruse na segunda parte da música, caracterizando uma anacruse.

Outro conflito surgido a partir da interação entre conhecimentos ocorreu na aula seguinte, a 5. Em determinado momento, alguns alunos me perguntaram se é certo dizer “anacrúsico” ou “anacrústico” para o início de frase. Respondi que o certo é anacrúsico, porque vem de “anacruse”, mas os alunos disseram que encontraram em diversos livros o termo “anacrústico”, inclusive em livros conhecidos. Respondi então que sempre disse “anacrúsico”. Até esse diálogo, vinha utilizando o termo “anacrúsico” e corrigindo os alunos que falavam de forma diferente. A partir disso, porém, optei por aceitar ambos os termos. Na mesma aula, após esse diálogo, um grupo de alunos apresentava sua análise sobre o início da melodia e afirmou que se tratava de um início “anacrúsico ou anacrústico”. Achei interessante o fato de os próprios alunos demonstrarem que ambos os termos poderiam ser utilizados, a partir da discussão ocorrida anteriormente.

Outros conflitos surgiram durante a disciplina, mas não tiveram necessariamente relação com saberes e conhecimentos cotidianos ou com diferentes expressões culturais. Um deles foi o ocorrido na aula 3, como já relatado na seção anterior, quando perguntei se os alunos não haviam gostado da ideia do fórum para o Estudo Semanal 1, uma vez que apenas dois alunos haviam postado comentários. Perguntei por que eles não gostaram do fórum e muitos responderam que nem sabiam que ele existia. Fiquei um pouco irritado com essa resposta, pois

havia falado diversas vezes sobre ele, tanto em aula como pelo AVA, e pedi para levantar a mão quem não sabia. Alguns alunos levantaram a mão, assumindo que não sabiam do fórum. Elina, então, disse: “ah, o professor avisou, gente. É tudo mentira, profi”. Indaguei quem sabia do fórum e não ficou “a fim” de fazer. Elina e alguns outros alunos erguem a mão. Um aluno que havia levantado a mão disse “estou sendo sincero com o senhor”. Disse aos alunos então que o assunto da aula era melodia e que o texto era um pedaço do meu TCC, e que também o considerava ruim. Porém, ele apresentava o assunto de forma resumida e, como a aula só durava duas horas, achava que o texto funcionaria para ela.

Outro ocorrido não chegou a se caracterizar como um conflito, mas exigiu que eu ficasse atento para preveni-lo. Entre as aulas 3 e 4, o aluno Solano postou, no fórum de dúvidas, a seguinte mensagem: “fazendo o trabalho com o grupo mais loucão, chegamos à seguinte discussão: modular é mudar de modo ou de tom? O que me dizem?” Dorina, então, respondeu o seguinte: “de tonalidade, né, amigo =)”. A partir disso, julguei que Solano poderia não ter gostado da resposta da aluna. Postei, então, o seguinte no fórum:

Oi Solano, é isso mesmo que a Dorina falou: modular é mudar de tom. Agora, podemos pensar em duas coisas:

1. Em primeiro lugar, os dois tons modernos, maior e menor, vieram de modos (o jônio e o eólio). Não tenho certeza, mas a palavra "modular" pode ter vindo daí, o que significa que a sua pergunta faz muito sentido.
2. Se você modular de uma tonalidade maior para uma menor (ou vice-versa), você terá mudado de "modo" (do jônio para o eólio, ou vice-versa). Mas como, hoje em dia, a tonalidade (sistema maior/menor) se diferenciou do modalismo, para mim a resposta da Dorina está correta.

O que você acha disso tudo? E os demais, o que acham? É um pouco difícil explicar por escrito. Se continuarem com dúvida (ou aparecer outra), me lembre na aula que conversamos sobre isso (ou sobre outras dúvidas), ok? Abs, Fernando.

Solano não comentou mais o assunto do fórum em aula. Analisando os dados agora, talvez eu devesse ter conversado com o aluno em sala, para ver se havia compreendido minha resposta e se havia ficado chateado com a resposta de Dorina. Caso ele houvesse ficado chateado, poderia ter conversado sobre isso com os alunos, alertando para que houvesse respeito com as dúvidas dos colegas.

Também houve algum conflito em relação ao silêncio em sala de aula. Na aula 13, eu explicava os acordes da música “Engomadinho” (CAETANO; CRUZ, 2006) e muitos alunos conversavam. Em determinado momento, o aluno Julien grita

“sh! Oh!” pedindo silêncio, e os alunos pararam de conversar. Em outros momentos, outros alunos também pediram para a turma parar de conversar durante a aula, pedindo silêncio, e dois alunos se referiram a isso na avaliação da disciplina, como se verá na seção 4.6 desta tese.

Por fim, na última aula, Carmina disse que achava que havia sido dada a ela uma falta a mais do que, de fato, possuía. Mostrei a ela as aulas em que havia falta e ela respondeu que achava que uma estava errada. Pedi então para ela me mandar um mail me lembrando de olhar as gravações das aulas para ver se ela veio em algum dos dias em que constava sua falta. Ela respondeu: “acha, mó trampo, deixa assim”. Disse que, se ela quisesse, poderia escrever que olharia e que não seria trabalho algum. Ela disse que o problema é que as faltas abaixam o IRA⁹³. Reiterei que ela poderia me escrever que eu olharia o vídeo. Ela disse que iria escrever e que pediria os slides da aula também.

Quatro dias depois, de fato, Carmina me mandou o seguinte mail: “Oi Professor! Gostaria que revisse minhas faltas em LEM II, por favor. Me desculpe a demora para lhe enviar o e-mail. Att, Carmina”. Minha resposta foi: “Carmina, você faltou nas aulas 8 (dia 17/10) e 9 (24/10). A aula 8 foi a que a gente ouviu *Metallica* e a aula 9 foi a de fazer harmonizações para a música “Cai Cai balão”. Abs”! Após enviar esse mail, ela me enviou a seguinte resposta, também por mail: “Obrigada por rever isso para mim, Professor”!

Portanto, considero que não houve muitos conflitos durante a disciplina, e os que surgiram foram contornados sem grandes problemas. A seguir, descreverei outros aspectos das práticas socioeducativas realizadas na intervenção.

4.5 Diferenciação pedagógica e construção coletiva

Até aqui, vim mostrando que as práticas socioeducativas realizadas na disciplina de LEM 2, de acordo com as premissas do referencial teórico deste estudo, buscaram questionar dinâmicas habituais de ensino, entendidas como padronizadoras e baseadas no modelo frontal de ensino. Dessa forma, espero ter demonstrado que procurei favorecer dinâmicas participativas, voltadas à promoção

⁹³ “IRA significa Índice de Rendimento Acadêmico e é calculado semestralmente no ato da consolidação do período, logo após a digitação de notas, tendo como base o histórico escolar do estudante na UFSCar. Este índice foi adotado para efeito de classificação na concorrência de prioridade na inscrição em disciplinas e para transferências internas”. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/duvidas.php>>. Acesso em: 30/10/2015.

de relações democráticas, estimulando o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns.

Ainda de acordo com o referencial teórico adotado, as práticas socioeducativas que tenham a interculturalidade como eixo norteador precisam realizar também três coisas: valorizar múltiplas linguagens e mídias, favorecendo experiências de produção cultural a partir de diferentes linguagens e expressões culturais e sempre dialogando com processos de mudança cultural; promover diferenciação pedagógica, tanto de aspectos psicológicos e ritmos e estilos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000) quanto de expressões culturais; e se basear em construção coletiva.

A partir da análise dos dados construídos, considero que houve a valorização de múltiplas linguagens e mídias. Da mesma forma, considero que houve diferenciação pedagógica em termos de expressões culturais, uma vez que houve a valorização de múltiplas linguagens e mídias. Optei, contudo, por demonstrar como isso foi feito no capítulo 6 mais adiante, intitulado sujeitos e atores, pois esses tópicos estão intimamente relacionados ao fortalecimento das identidades e estimulação de empoderamento e autonomia dos alunos.

Assim, no que tange à diferenciação pedagógica em termos de aspectos psicológicos e ritmos e estilos de aprendizagem, Perrenoud (2000) afirma que diversas ações possibilitam isso. São elas: acabar com a estruturação em níveis anuais; ampliar e/ou criar novos espaços-tempos de formação; jogar com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação; não centrar as ações na figura do professor; privilegiar planos semanais, tarefas autocorretivas e o uso de softwares interativos; fomentar processos de radicalização democrática e criação de consciência crítica e cidadania nos alunos.

De todas essas ações propostas pelo autor, entendo que acabar com a estruturação em níveis anuais foge ao escopo desse estudo, por se tratar de uma intervenção em apenas uma disciplina da matriz curricular de um curso de licenciatura em Música. Porém, as outras podem ser realizadas em sala de aula e, em meu entender, foram realizadas em maior ou menor grau na disciplina de LEM 2. Considero que houve a ampliação e criação de novos espaços-tempos de formação, bem como o uso de tecnologias da formação e de softwares interativos por meio do AVA criado. Por meio dos fóruns de notícias e dúvidas e das atividades semanais

propostas, os alunos possuíam espaços virtuais e mais tempo além dos 15 encontros da disciplina para sua formação.

Além disso, procurei, como descrito anteriormente, não centrar as ações didáticas na figura do professor, embora isso tenha ocorrido em algumas situações, além de ter procurado privilegiar planos pedagógicos semanais (PERRENOUD, 2000). Fomentar processos de radicalização democrática e criação de consciência crítica e cidadania nos alunos também foram ações buscadas na intervenção, de acordo com os princípios da Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2012a). Da mesma forma, como descrito, agrupei os alunos de diferentes formas: em duplas, grupos maiores ou outras formações e, nesses e em outros casos, pude constatar que houve atitudes de ensino mútuo, quando um aluno se encarregava de ensinar o colega sobre um assunto que já dominava.

Assim, considero que, em alguma medida, houve a promoção de diferenciação pedagógica na disciplina de LEM 2 ministrada, mas reconheço também que ainda é necessário “desengessar” mais a sala de aula (CANDAU, 2010; 2012e). As atividades propostas em cada aula, por exemplo, apesar de permitirem as ações já descritas, eram as mesmas para todos os alunos. Em nenhum encontro da disciplina propus duas ou mais atividades diferentes para os alunos, tendo em vista suas diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, mesmo que diferentes expressões culturais tenham sido levadas em consideração, as atividades com elas eram as mesmas. Essas constatações, porém, não invalidam a intervenção realizada, uma vez que o objetivo geral do estudo é investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural.

No que tange a processos de construção coletiva da disciplina, as análises dos dados permitiram concluir que não houve, de fato, uma construção conjunta entre professor e alunos. Esse assunto é difícil tanto do ponto de vista pedagógico como operacional. O principal entrave para a construção coletiva da disciplina de LEM 2 ministrada é o curto prazo da mesma, apenas 30 horas-aula. Para haver tempo para que todos discutissem e entendessem a disciplina, seria necessário que ela previsse mais encontros ou que sua carga horária incluísse tempo para atividades extras. Porém, outros fatores contribuem para isso, como o fato de os

professores terem que entregar o plano da disciplina antes de seu início, além de termos que seguir uma ementa e objetivos gerais pré-estabelecidos.

Além desses fatores operacionais, há dificuldades pedagógicas para se realizar uma construção coletiva da disciplina. A quantidade de alunos na turma faz com que diferentes conteúdos sejam sugeridos e estes nem sempre possuem relação com a ementa proposta. Foi o que ocorreu na aula 1, por exemplo, quando perguntei aos alunos o que haviam achado do planejamento proposto e afirmei que poderia modificá-lo, caso tivessem interesse. Bianor, como já relatado, perguntou se o assunto modalismo seria trabalhado na disciplina. A partir da conversa com todos, concluímos que o assunto fugiria da proposta da disciplina, e optamos por trabalhá-lo apenas se houvesse tempo ao final dos 15 encontros marcados, o que não ocorreu. Para não desconsiderar o pedido do aluno, postei no AVA dois links com textos sobre o assunto, como também já mencionei.

Em outros momentos pontuais dividi com os alunos algumas decisões sobre a disciplina, mas sem caracterizar, em minha opinião, uma construção coletiva, ainda que evidenciasse minha preocupação com o assunto. A aula 4, por exemplo, estava reservada, originalmente, para as apresentações do Trabalho 1. Propus a todos que apenas um grupo se apresentasse, pois uma aluna não poderia estar presente na próxima aula e, após isso, ninguém mais se apresentasse e deixasse os trabalhos para a próxima aula. Caso houvesse tempo ao final, então algum grupo que quisesse poderia se apresentar. A justificativa para a mudança era que, nessa aula, pretendia trabalhar mais o assunto melodia, com exemplos para discutir e analisar, para que todos entendessem melhor esse conteúdo. Pedi então para os que fossem a favor levantarem a mão, e todos levantaram. Assim, o planejamento foi modificado, porém a partir de um entendimento coletivo.

Ao final da aula, houve tempo para a apresentação de um grupo. Perguntei então quem gostaria de se apresentar, e os alunos sugeriram que fosse o grupo de Dorina. Disse que o grupo poderia se apresentar, mas eles não quiseram. Perguntei então: “quem quer vir aqui fazer a apresentação?” e todos permaneceram em silêncio. Diante disso, disse: “se ninguém vier, acabou a aula”. Como nenhum grupo quis realizar a apresentação, terminei a aula e deixei todas as apresentações restantes para a semana seguinte. Mais uma vez, nesse caso, a opinião e a vontade dos alunos foram levadas em consideração, sem caracterizar, contudo, uma construção coletiva da disciplina.

Em outro momento, na aula 7, iniciei o encontro propondo que discutíssemos a aula da semana seguinte. Expus que, como a UFSCar faria uma semana de extensão, com atividades diárias, a Pró-Reitoria de Graduação havia solicitado que os professores não fizessem aula nesta semana, para os alunos poderem participar das atividades. Mostrei então o calendário da disciplina e expliquei que tínhamos que fazer uma escolha. Para não haver aula na próxima semana, haveria três opções: repor esta aula em 19/12, última semana de aulas da UFSCar e que eu havia deixado livre para eventuais alunos que precisassem de recuperação; reduzir o conteúdo da disciplina de modo que a perda dessa aula não fizesse falta; ou manter a aula na próxima semana mesmo, pois eu havia olhado o cronograma da semana de extensão e não haveria, no horário da aula, atividade pertinente, mas apenas atividades na área de exatas. Deixei os alunos discutindo por um tempo e propus uma votação. 10 pessoas votaram a favor de se manter a aula, cinco de repor a aula em 19/12 e nenhum votou a favor de se reduzir o conteúdo. Mesmo eu tendo esperado até 14h20 – a aula começava às 14h – havia apenas 15 alunos presentes nesse momento. Perguntei então se eles gostariam de refazer a votação ao final da aula para ratificar o resultado, com mais alunos presentes, mas os que já estavam em sala afirmaram que não. Assim, a aula foi mantida, mediante um acordo entre todos.

Outra forma que encontrei para os alunos participarem da elaboração da disciplina foi planejar algumas aulas a partir de trabalhos e demandas deles. Foi assim na aula 2, por exemplo, quando, como já relatado, construí o encontro a partir dos trabalhos de Dalila e Julien. Na aula 8 também fiz isso, ao trazer a música “*The Unforgiven*”, do grupo Metallica (2016), a partir de uma dúvida de Nicolas. A mudança na apresentação dos Trabalhos 1, da aula 4 para a 5, também foi motivada a partir de uma percepção minha da necessidade manifestada pelos alunos de trabalharem um pouco mais o assunto melodia antes das apresentações.

Assim, foram essas as formas que encontrei para promover diferenciação pedagógica e construção coletiva na disciplina de LEM 2 realizada. Reitero que, nos dois casos, mais ações poderiam ter sido feitas, mediante mudanças de cunho estrutural, principalmente. Como afirma Candau (2010; 2012e), ainda é necessário “desengessar” mais a sala de aula. Contudo, os alunos parecem ter aprovado as práticas socioeducativas realizadas. A seguir, analisarei como eles avaliaram a disciplina.

4.6 Avaliação da disciplina pelos estudantes

Na aula 13, solicitei que os alunos avaliassem a disciplina. Apesar de haver planejado 15 encontros, optei por realizar essa avaliação antes do final da disciplina porque, na aula 14, eles fariam a avaliação 2 e a maioria usaria todo o tempo da aula para realizá-la, podendo comprometer suas respostas. Já na aula 15 previ que poucos alunos compareceriam, o que de fato ocorreu, prejudicando a avaliação. Assim, mesmo que antes do final, considero que a decisão de realizar a avaliação nessa aula foi acertada, pois obtive um grande número de respostas e os alunos puderam realizá-la com tranquilidade.

Foi entregue um questionário (apêndice H) que deveria ser respondido de forma anônima, em sala. Neste dia, 31 dos 32 alunos estavam presentes e realizaram a avaliação. O questionário era composto de oito perguntas, e a primeira indagava sobre a utilidade da disciplina para sua formação como educadores musicais. A maioria das respostas indica que eles consideram que sim, a disciplina é útil para a sua formação como educador musical. A resposta a seguir sintetiza essa opinião:

Com certeza [é útil], pois, como educador musical, acho fundamental ter conhecimento teórico-musical bem formado e compreendido para que, assim, possa dar boas aulas, tirar dúvidas com embasamento correto, além do meu próprio desenvolvimento e conhecimento como músico e educador musical aumentar.

Porém, algumas respostas indicam que os alunos compreendem que a disciplina não contribuiria para sua atuação como educador musical em alguns casos específicos. A resposta a seguir indica, por exemplo, que para algumas atividades desenvolvidas nas escolas ligadas ao PIBID⁹⁴ a disciplina não contribuiria para a formação dos alunos, embora possa contribuir para atividades ligadas ao ensino de um instrumento específico ou ligadas à carreira artística:

⁹⁴ “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 06/03/2015.

Nas atividades que venho desenvolvendo com o PIBID, não. Como professor particular de baixo elétrico, com certeza [contribui]. E, principalmente, levo esses conhecimentos para a vida toda, e isso é importante para o desenvolvimento da minha musicalidade e do meu desempenho como músico.

Outra resposta dada indica que a disciplina pode contribuir para a atuação do educador musical dependendo da faixa etária com que ele trabalhe: “sim [contribui], se eu for um educador musical para jovens, na formação acadêmica, por que para crianças (ensinar) seria raro, no entanto, usaria caso inventasse canções para minha aula”. Outras respostas indicam que a disciplina pode dar essa contribuição ou não: “essa disciplina auxiliará na formação de um educador musical, embora em sala de aula, dependendo do objetivo que esse profissional for trabalhar, pode ser útil ou não”. Outra resposta indica que a disciplina pode contribuir, mas de forma indireta: “sim [contribui], porque é algo que iremos trabalhar, talvez não diretamente, mas é o dever saber ao menos o mínimo”.

Por meio dessas respostas e de conversas com os alunos em outras ocasiões, percebo que há uma ideia disseminada de que, para o ensino de música para alunos muito jovens ou em espaços escolares, não há necessidade de conhecimentos profundos em música, ou teoria musical. Os alunos parecem ligar os conteúdos trabalhados nas disciplinas universitárias aos conteúdos que irão trabalhar com seus alunos. Para além de uma postura utilitarista e reducionista da disciplina, essa discussão inclui a problemática de quais saberes são necessários para a formação do educador musical. A lógica de se negar os conteúdos de natureza técnico-musical em sua formação pode ser uma resposta radical ao modelo conservatorial de ensino, que justamente centra as ações pedagógicas nos conteúdos, além do professor. Minha compreensão é que os conteúdos de LEM 2 são fundamentais uma vez que “uma abordagem intercultural requer domínios mais complexos de um assunto, pois exige buscar os nexos explicativos para problematizar aquele conhecimento” (LIMA; MARIANO, no prelo).

Outras respostas, porém, indicam que os alunos consideram que os conteúdos da disciplina são necessários para a formação de qualquer profissional que trabalhe com música, seja ele educador ou não, como esta: “sim, a disciplina é importante para minha formação, pois traz conhecimentos importantes que serão base para qualquer profissional que vai trabalhar com música”. Um aluno indicou

também que a disciplina contribui para sua formação como educador musical não apenas pelos conhecimentos trabalhados, mas também pela metodologia de ensino empregada pelo professor:

Com certeza [a disciplina] será completamente útil para minha formação de educador. Porque o mínimo que um educador musical precisa saber são os pilares da teoria musical melódica e harmônica. Além dos pilares da teoria, a forma de didática e metodologia [de ensino utilizada], eu pretendo usar no futuro.

Para além da formação profissional, algumas respostas apontam que a disciplina contribui para a compreensão das músicas de que os alunos gostam, ouvem e tocam: “sim, em minha opinião essa matéria nos faz entender os aspectos musicais da música do nosso repertório (as músicas que tocamos)”. Outras respostas também manifestaram a importância de se compreender aquilo que se ouve e toca, como esta a seguir: “sim. Teoria é extremamente importante na formação de um educador pois música não é apenas dominar um instrumento. Não adianta nada tocar sem poder transcrever ou até mesmo entender o que se toca”.

Algumas respostas indicaram ainda como se poderiam utilizar os conhecimentos da disciplina, como esta: “sim, há várias utilidades [para a disciplina], mas a primeira que me vem é utilizar arranjos e melodias (já existentes ou criadas) para trabalhar com os alunos, além de ensiná-los a compor”. A resposta a seguir também indica como a disciplina pode ser utilizada no dia-a-dia de um educador musical, em diferentes contextos e instituições de ensino:

Sim, [a disciplina contribui] muito! Penso que é bastante importante tanto para a pessoa que é instrumentista como para um educador musical. A utilidade é para: ensinar (faculdade, escola), harmonizar alguma música, fazer arranjo e também entender “o que está acontecendo” (harmonia) nas músicas, que é o que a gente faz!

A segunda pergunta do questionário indagava a opinião dos alunos sobre se os conteúdos trabalhados na disciplina foram ou não condizentes com a ementa e os objetivos do plano de disciplina. Todas as respostas indicaram que sim, como a seguir: “sim, a disciplina ocorreu de forma condizente com a proposta no início do ano, atingindo os objetivos do plano de aula”. Algumas, porém, apontam que os alunos não tinham conhecimento da ementa, como esta: “apesar de não saber o que especificamente a ementa nos diz, acho que os conteúdos estão de acordo, para

adquirirmos os conhecimentos”. Porém, é importante ressaltar, como já explicado, que li todo o plano de disciplina com os alunos em sala e o disponibilizei no AVA. Outras respostas indicaram isso: “sim. No início da primeira aula foi mastigado e exposto para todos os alunos, e está condizente”. Outra resposta foi ainda mais enfática nesse sentido: “sim, pois o plano foi passado, cumprido, explicado, avaliado e testado (na prática)”.

A terceira pergunta pedia para os alunos avaliarem se as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor eram ou não adequadas à disciplina. Todas as respostas indicaram que sim, como esta: “sim, particularmente mudou muito para mim. Sempre tive dificuldades e essa metodologia facilitou a maneira de aprender”. Apenas uma indicou um problema em uma estratégia específica, a saber: “sim [eram adequadas], porém o professor indicou leitura de conteúdo em casa para tirar dúvidas em sala. Tenho minhas dúvidas se isso funciona para os alunos”. Pela resposta, podemos entender duas coisas: que o aluno compreende que essa estratégia não é adequada em si ou que não seria adequada porque os alunos não liam os textos, sendo necessário que o professor explicasse o conteúdo dos textos em aula por conta disso. Em outras palavras, o aluno pode estar sinalizando que o problema não é a estratégia em si, mas sim o fato de os alunos não realizarem a leitura dos textos. Porém, outras respostas indicaram que alguns alunos realizavam sim estudos fora do período de aula, como a seguir: “são sim, tanto é que repeti os processos em casa para o estudo e tive um ótimo resultado”.

Uma resposta parece indicar que o ensino realizado pelo professor seguiu algumas premissas do paradigma tradicional de ensino: “para mim, a forma como o professor trabalha o conteúdo funciona perfeitamente, fornecendo texto e explicando a teoria em sala de aula”. Apesar de ter tentado variar as estratégias de ensino empregadas, me chamou a atenção a resposta do aluno, que me fez pensar se, de fato, não havia privilegiado estratégias expositivas ou, de alguma forma, mais próximas do paradigma tradicional de ensino que buqueei superar. Porém, tenho consciência de que nem toda aula expositiva se insere no paradigma tradicional de ensino, e meu intuito, mesmo com estratégias expositivas, sempre foi atuar na perspectiva da inclusão e do diálogo de diferentes grupos de indivíduos e de expressões culturais.

Outras respostas indicam que os alunos gostaram dos textos utilizados, bem como do fato de os conteúdos terem sido trabalhados na prática, por meio de

músicas “reais”, ou seja, não por meio de exercícios, mas de músicas feitas com intenção artística, tornando o ensino de música mais “musical” (SWANWICK, 2003). A resposta a seguir exemplifica esse ponto: “sim, pois além de ótimas referências bibliográficas podemos tirar o que estava no papel e colocar em prática. Isso ajuda muito para compreender a matéria estudada”. Da mesma forma, os alunos parecem indicar, por meio de suas respostas, que o modelo (T)EC(L)A adotado é pertinente para a disciplina: “gosto da maneira que o professor explica pois contextualiza a teoria com a apreciação e execução musical”.

Algumas respostas indicam ainda que os alunos pretendem adotar algumas das estratégias utilizadas como modelos positivos de ensino, como a resposta a seguir: “acho ótima como a disciplina é abordada. Na verdade, acho que devemos ensinar harmonia dessa maneira”. Outras apontam que as estratégias utilizadas foram variadas, em função dos alunos ou dos conteúdos trabalhados, mas sempre tendo a explicação do professor como foco, aproximando-as assim do paradigma tradicional de ensino: “sim. [O professor] explica quantas vezes for preciso e vai mudando as estratégias de explicação para facilitar o entendimento”. Uma resposta pareceu indicar ainda que essas estratégias fomentaram um pensamento crítico nos alunos, ou pelo menos uma postura ativa em seu aprendizado: “são [adequadas]. É importante forçar os pensamentos do aluno”.

A quarta pergunta visava aferir se, na visão dos alunos, o professor domina os conteúdos trabalhados na disciplina. Todas as respostas indicaram que sim, algumas, inclusive, de maneira enfática. Achei essas respostas interessantes e como eu consegui superar a falta de saberes curriculares, no que tange ao ensino de FTM, ao planejar a disciplina, como já relatado.

A quinta questão perguntava sobre a postura do professor em sala de aula. As respostas apontam para uma visão positiva dessa postura, indicando que os alunos se sentiram à vontade nas aulas para tirar dúvidas e se posicionarem, o que indica que consegui ganhar sua confiança e respeito. A resposta a seguir exemplifica isso: “sim, o professor conduziu bem as aulas, sua postura deixa os alunos à vontade para tirar dúvidas e é respeitado pelos alunos”. Os alunos apontaram ainda que consideraram o conteúdo da disciplina denso, difícil, e que eu contribuí para minimizar esse fato por meio de minha postura em sala, como atesta essa resposta: “bastante adequadas. E para o ensino e aprendizagem de um

conteúdo denso como esse, o clima bastante extrovertido das aulas foi importantíssimo”.

Algumas respostas sinalizaram que me mostrei atencioso e preocupado com a turma: “sim, proximidade, interação, confiança e esclarecimentos fazem parte de sua postura [do professor]”. Nesse sentido, mais uma vez os alunos deram sinais de quererem adotar essa postura como modelo positivo de ensino no futuro: “Mais do que de costume dos professores (diria ainda que, se for para me inspirar em algum educador do curso para lecionar seria este)”.

Duas respostas, porém, indicaram aspectos negativos sobre minha postura. Uma afirmava que era adequada, “apesar dos palavrões”. De fato, vendo as filmagens das aulas, percebi que falo muitos palavrões. A partir de agora, isso será melhorado. Ainda sobre minha linguagem, foi interessante notar que meu linguajar durante as aulas se aproximava, em alguns aspectos, ao dos alunos, pois frequentemente utilizei termos coloquiais, gírias etc. Isso não foi feito propositalmente, mas revela uma tentativa de minha parte de me aproximar mais deles. Julgo que a autoridade acadêmica não está atrelada a uma linguagem empolada de alguma forma, e notei que acabei falando nas aulas de uma maneira natural, apesar do uso inadequado de palavrões.

Além desse fato, outra resposta afirmava que a postura do professor era “o suficiente para não atrapalhar no aprendizado”. Pode-se supor que esse aluno compreende que o papel do professor no aprendizado dos alunos é mínimo, cabendo aos alunos uma postura ativa para buscar esse aprendizado. Porém, essa conclusão necessitaria de mais investigações para ser referendada.

Sobre as estratégias de avaliação adotadas ao longo da disciplina, conteúdo da sexta questão do questionário, os alunos, em sua maioria, as consideraram adequadas. Os pontos positivos ressaltados nas respostas foram: o conteúdo trabalhado nas avaliações, considerado condizente com o trabalhado em sala de aula; a correção das avaliações, que auxiliou no aprendizado dos conteúdos; a forma de realização das avaliações, que facilitou na identificação de problemas na própria aprendizagem pelos alunos, mesmo antes de sua correção; o fato de as avaliações não privilegiarem a memorização de conceitos, mas o entendimento dos conteúdos; o fato das avaliações privilegiarem a prática musical, seja tocando, compondo ou apreciando; e a variedade de ferramentas avaliativas adotadas. Duas respostas indicaram que o sistema de avaliação adotado era diferente do que os

alunos estavam acostumados. A resposta a seguir exemplifica isso: “sim, porque as avaliações são feitas de maneira diferente das tradicionais. Eu mesmo nunca havia visto estas formas de avaliação em outros lugares ou com outros professores”.

Algumas respostas, porém, permitiram aferir que alguns alunos viram problemas nas avaliações. Uma, por exemplo, aponta o problema da nota dada ao aluno em uma avaliação não representar seu aprendizado real, generalizando esse problema ao sistema de ensino brasileiro: “de certa forma sim, porém como o método de avaliação em geral no Brasil é por meio de uma prova aplicada em um dia ‘x’, isso não prova que o aluno teve uma aprendizagem de maneira correta, pois ele pode ‘colar’ na prova e ter uma ótima nota”. Procurei minimizar esse problema adotando quatro avaliações diferentes ao longo da disciplina, além das atividades extraclasse, que permitiam avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos. Quanto à possibilidade do aluno colar, abordei o problema transferindo responsabilidade aos alunos, explicando a eles a importância da avaliação para sua aprendizagem, como demonstrado anteriormente.

Outra resposta aponta problemas no sistema de avaliação adotado, trazendo inclusive uma sugestão: “mais ou menos. São adequadas [as estratégias de avaliação utilizadas na disciplina], mas poderiam melhorar. Talvez avaliações via AVA (com consulta) trariam mais aprendizados”. Por fim, uma resposta aponta para certo descontentamento com o sistema de avaliação, mas sem explicar o que exatamente foi inadequado. A resposta foi: “até determinado ponto, sim [as estratégias de avaliação utilizadas na disciplina são adequadas]”.

A questão sete perguntava sobre um ponto forte e um ponto fraco da disciplina. Os pontos fortes ressaltados foram os seguintes:

- Importância do conteúdo para a compreensão de músicas em geral;
- Os PPTs utilizados pelo professor;
- As estratégias de ensino adotadas pelo professor (em algumas respostas, há referências positivas à "didática do professor");
- O fato da disciplina sempre ter buscado atrelar a teoria à prática;
- A postura extrovertida do professor em aula;
- A utilização de músicas para exemplificar conteúdos e conceitos.

Como pontos fracos, os alunos destacaram os seguintes:

- Dificuldade e complexidade do conteúdo trabalhado;
- As explicações do conteúdo quando foram apenas orais, sem suporte de PPT;
- A falta de foco dos alunos nas aulas, conversando entre si, por exemplo, e atrapalhando a aula;
- A leitura de textos;
- Problemas relativos ao espaço físico, como o fato da sala ser muito quente e sem ventilador, além de pequena para o número de alunos;
- O número de créditos da disciplina (seriam poucos créditos para se trabalhar um conteúdo muito importante, grande e complexo).

É interessante notar o quanto os alunos prezam que o conteúdo seja disponibilizado já resumido em PPT. Isso ficou evidente nos inúmeros pedidos que fizeram para que eu os disponibilizasse antes das avaliações da aprendizagem e nessa avaliação da disciplina. Isso pode indicar que eles ainda se pautam pelo paradigma tradicional de ensino, pois querem o conhecimento transmitido, resumido e a partir da visão do professor. A principal hipótese para isso se dar dessa forma é que os alunos trazem para a universidade uma cultura escolar que privilegia o paradigma tradicional.

Por fim, a última questão deixava espaço para os alunos fazerem outras observações ou críticas que julgassem pertinentes e que não haviam sido abordadas nas questões anteriores. Entre alguns elogios ao professor e à disciplina, destaco uma em particular, que aponta a possibilidade de a disciplina ter fomentado a autonomia e uma possível aprendizagem “real” ou “significativa” (FREIRE, 1979): “particularmente gostei da sua aula, desse jeito consegui realmente absorver os conteúdos, já que ela nos prepara para sermos autônomos e não somente compreender, mas colocá-los em prática”.

Um aluno aproveitou para sugerir que os trabalhos extraclasse valessem décimos de ponto na média final, como forma de valorizar a participação e incentivar o estudo. Outros apontaram mais problemas, como a necessidade de se ter mais

tempo para a disciplina no semestre e a inadequação do espaço físico. A resposta a seguir ilustra esse ponto:

- * Sala de aula pequena – muitos alunos na sala = atrapalha o aprendizado.
- * Não há uma lousa pautada = perda de tempo de aula = déficit de aprendizado
- * Não há boa acústica na sala (barulho de carros atrapalha a aula...)

Além das respostas do questionário apontarem, no geral, uma avaliação positiva da disciplina e minha por parte dos alunos, na última aula, um fato demonstrou que talvez tenha obtido êxito naquilo a que me propus. Após o encerramento da disciplina, todos os alunos fizeram uma fila e passaram por mim me cumprimentando e desejando feliz Natal e ano novo, além de agradecer pelas aulas. Andreo, ao fazer isso, comentou ainda que a disciplina expandiu a forma como ele vê as coisas. Esse fato parece demonstrar que houve uma relação de cumplicidade e respeito entre o professor e os alunos.

Além deste ocorrido, houve outros momentos em que os alunos e o professor demonstraram uma relação de cumplicidade e respeito. Na aula 14, por exemplo, Andreo me disse que queria perguntar uma coisa que não possuía relação com a disciplina e pergunta se pode fazer isso depois que a aula acabar. Eu disse que sim. Ao término da aula, ele me disse que iria tocar em um recital e que precisava diminuir o tempo de show. Ele explicou sua ideia para fazer isso e me perguntou se eu considerava que daria certo. Fiquei algum tempo com o aluno discutindo o problema e as soluções que poderiam ser adotadas.

Além deste episódio, ao final da aula 9, alguns alunos foram tirar dúvidas sobre as análises da música “Engomadinho” (CAETANO; CRUZ, 2006) comigo. Amaro também foi e me cumprimentou dizendo “obrigado pela aula”. Nicolas, que tirava suas dúvidas, ouviu e disse que havia vindo para São Carlos (pois é de outra cidade) apenas para assistir à aula, e afirmou: “valeu a pena ter vindo”.

Assim, neste capítulo busquei analisar se houve um questionamento e/ou tentativa de desconstrução, de minha parte, de dinâmicas habituais de ensino universitárias, entendidas como padronizadoras, uniformes, desvinculadas dos contextos socioculturais dos sujeitos que dela participam e baseadas no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Julgo que, pelo exposto, foi possível favorecer dinâmicas participativas e promover relações democráticas, estimulando o diálogo, o

respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns. Alguns conflitos ocorreram, ainda que poucos, e procurei, em alguns casos, visibilizá-los, aproveitando seu potencial pedagógico. Em alguns casos, poderia ter atuado de forma diferente, visibilizando-os ainda mais, como na resposta de Dorina para Solano no fórum de dúvidas do AVA.

Por fim, examinei se houve indícios de diferenciação pedagógica em termos de aspectos psicológicos, de ritmos e estilos de aprendizagem e de expressões culturais, bem como processos de construção coletiva das práticas educativas analisadas. Pelo relatado, percebo que, embora tenha trabalhado com distintas expressões culturais, não houve significativos indícios de diferenciação pedagógica. As atividades propostas eram sempre as mesmas para todos os alunos, revelando que minha sala de aula ainda precisa ser “desengessada” (CANDAU, 2010; 2012e). Além disso, também não realizei construção coletiva das práticas educativas, mas apenas promovi a participação e envolvimento dos alunos em algumas decisões sobre o andamento e planejamento da disciplina.

No capítulo seguinte, analisarei como o conhecimento foi encarado e trabalhado na intervenção realizada.

CAPÍTULO 5 – CONHECIMENTO

De acordo com as premissas da Didática Crítica Intercultural, três pontos principais devem balizar o trabalho com o conhecimento em uma sala de aula que vise a interculturalidade como eixo norteador. São eles: discutir universalismo e relativismo; contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico; e reconhecer saberes sociais e conhecimentos cotidianos.

Neste capítulo, trago as análises sobre esses tópicos. Optei por dividi-lo em cinco seções, sendo que as duas primeiras analisam os esforços em, respectivamente, desvelar “efeitos de verdade” (MCLAREN, 2000) nos conteúdos trabalhados, mas também em não cair no extremo do relativismo em relação a estes conteúdos. Na terceira seção demonstro a tentativa em contextualizar social e historicamente o conhecimento, enquanto que o quarto é dedicado a como procurei expor as relações de poder que o permeiam. Por fim, na última seção deste capítulo demonstro como procurei levar em consideração os saberes e conhecimentos cotidianos dos alunos na disciplina, assumindo os conflitos que emergem a partir disso.

Já na primeira aula de LEM 2, encontrei indícios de que essas premissas foram levadas em consideração. Ao explicar aos alunos que a harmonia seria um assunto a ser trabalhado, ainda quando estava expondo o plano da disciplina, afirmei que, em muitos casos, as pessoas ensinam as leis da harmonia como se fossem uma verdade absoluta, e isso não seria verdadeiro. Expliquei aos alunos que minha compreensão durante os 15 encontros seria de que essas leis foram se formando ao longo do tempo e não seriam uma coisa pronta e acabada.

Disse a eles: “eu vou discutir com vocês se é isso mesmo. Será que é? Será que não é? Será que pode ser diferente? Aí tem aquele monte de regras dizendo que não pode usar o acorde tal em tal lugar. Por quê? Porque um cara escreveu um livro em 1637 falando que não pode? Mas por que não pode? Vamos estudar porque não pode”. Com essa fala, tinha em mente não apenas desvelar efeitos de verdade presentes no conteúdo trabalhado, mas, também evidenciar o caráter dinâmico do conhecimento e apontar que uma de minhas preocupações seria afirmar e trabalhar as raízes históricas dos assuntos tratados.

5.1 Efeitos de verdade

A ideia de desvelar efeitos de verdade permeou muitas de minhas falas e ações em sala de aula. Ainda na aula 1, quando lia com os alunos os tópicos do plano de disciplina, havia um que afirmava que seria trabalhada a definição de música na disciplina. Diante disso, afirmei que, muitas vezes, as pessoas não sabiam definir com o que trabalhavam, ou repetiam uma definição de outra pessoa sem entender. Disse então: “vamos entender com o que a gente trabalha”. Ainda nesse sentido, na mesma aula, ao discutir com a classe sobre o conceito de consciência crítica, disse que, em minha opinião, fazer com que alunos de música tenham autonomia e consciência crítica não significaria não se posicionar em sala, omitir para o aluno que não gostamos de Funk Carioca, por exemplo, se de fato não gostarmos. Afirmei assim: “você vai falar que não gosta, mas se aquilo faz parte do universo cultural daquele aluno, você vai ter que achar um jeito de trabalhar com aquilo”. Após essa frase, e durante toda a discussão feita na aula, ressalti diversas vezes que essa e outras afirmações refletiam apenas minhas considerações sobre o assunto, e pedi para os alunos refletirem durante a semana e criarem a consideração deles sobre os assuntos discutidos.

Outra discussão, dessa vez sobre a definição de melodia, também demonstra que procurei desvelar os efeitos de verdade nos conhecimentos trabalhados na disciplina e, ainda, visibilizar conflitos em sala de aula, dois pontos importantes para a interculturalidade tal como assumida neste estudo. Após algum tempo de debate, mostrei a seguinte definição: “Música é um veículo usado para expressar os sentimentos”. Esperei alguns momentos para todos lerem e, após isso, perguntei o que eles haviam achado. Elina parece ter gostado, pois disse: “que brisa essa daí”. Outro aluno também disse: “que da hora, hein, cara”. Leonel apontou para a definição balançando a cabeça positivamente, e comentou algo reservadamente com Octavio, que estava ao seu lado. Este pareceu concordar com ele, pois também balançou a cabeça positivamente enquanto olhava para a definição projetada.

Solano, então, disse: “ainda não falou o que é música”. Dalila concordou com ele. Damião, que estava no grupo responsável por iniciar o debate desta definição, disse que contestou durante a discussão em grupo que tipo de “veículo” é esse. Nicolas disse que leu um texto de um autor cujo nome não se lembrava – lembrava

apenas que era considerado o “pai da musicologia” – e esse autor diz que não, que a música não precisa expressar nada. Ela não precisaria expressar um sentimento, por exemplo. Teodoro concordou com ele.

Eurico, diante disso, disse: “é como quando eu toco uma escala no clarinete e uma pessoa ouve e diz: que música linda! Eu me emocionei, lembrei da minha infância, lembrei dos discos do meu avô. E já aconteceu isso aí comigo”. Marinho, então, disse: “você pode fazer um software de computador que faz música, salvar essa música sem mesmo ter ouvido e ninguém deu nenhum sentimento para ela. Ninguém ouviu e ninguém sentiu nada com ela, mas a música está ali”. Nicolas concordou, dizendo: “não, não precisa”. Nesse momento, interfeiri dizendo: “como a música aleatória”? Todos os alunos ficam em silêncio, pensando. Continuei perguntando: “a música aleatória expressa sentimentos”?⁹⁵

Diante de minha pergunta, Alexis respondeu: “professor, sim e não. Talvez eu ouça e não sinta nada, e pode ser que outra pessoa escute e isso traga lembranças para ela ou algum sentimento. Vai de cada um”. Nestor disse: “isso que o Alexis falou é interessante, porque tem a música que a gente cria e a música que a gente ouve. Como chama isso? É poiesis e estesis, né? Quem cria a música pode estar sentindo uma coisa ou não estar sentindo nada, mas quem está ouvindo pode estar recebendo outro tipo de informação”. Remi disse: “eu ia falar mais ou menos isso. É uma questão de intenção, de quem está tocando e de quem está ouvindo”. Após essa fala de Remi, disse à turma: “essa é a palavra-chave da definição de música, moçada”. Carmina pergunta: “o que ele falou que eu não ouvi”? Remi repete: “a intenção. Depende de quem toca e de quem vai ouvir”.

Diante disso, escrevi a palavra “intenção” na lousa e disse, olhando para Leonel: “Quando você sabe que a música começa e acaba? Quando eu tenho a intenção que ela comece ou que ela acabe. Quando eu pego uma cadeira e a transformo em música? Quando eu tenho a intenção de pegar a cadeira e transformá-la em música. Então, ter a intenção de fazer música, tem que fazer parte da definição de música, porque ela é muito abrangente hoje em dia. Na época antiga, música era um troço bem delimitado, era os caras que cantavam etc. Hoje em dia não. A galera da música contemporânea quebrou tudo. Então hoje em dia

⁹⁵ Música aleatória é um tipo de música erudita contemporânea onde diversos elementos da composição são feitos aleatoriamente, ao acaso, sem o controle do compositor.

você tem que ter uma intenção de fazer música pelo menos. Isso parece estar perpassando todas as falas de vocês”.

Este relato demonstra que, ao discutir a definição de música, os alunos não consideraram a apresentada no PPT como uma verdade, pois tiveram liberdade para criticá-la e contestá-la. Ressalta-se ainda o debate e troca de ideias, com os alunos se ouvindo e respeitando as colocações uns dos outros.

Outro momento que ilustra minha intenção de desvelar efeitos de verdade foram os feedbacks que dei aos alunos no Estudo Semanal 3. Como já dito, neste eles deveriam criar um quadro (ou tabela, gráfico, figura, esquema, PPT etc.) que resumisse tudo que havia sido trabalhado na aula anterior. Meu feedback para o trabalho de Remi, por exemplo, foi:

Oi Remi! Muito legal seu resumo. Acho que ficou bem completo. Cuida só uma coisa: você escreveu “Melodia = Sequência de sons não simultâneos”. E o ritmo? A gente conversou na aula passada que o ritmo é um elemento importante na definição de melodia. O que você acha, concorda? Você não colocou o ritmo na definição porque não concorda ou porque esqueceu? Se achar que o ritmo não é importante na definição, não tem problema. Mas se acha, precisa colocar no resumo, ok? Abs, Fernando.

Assim, retomei uma ideia que era dos próprios alunos, mas deixei Remi livre para concordar com ela ou não, retirando qualquer efeito de verdade em meu feedback para ele.

Porém, assim como, em alguns momentos, pautei-me pelo paradigma tradicional, em outros os alunos demonstraram que este também permeia sua formação. Uma das definições discutidas foi a seguinte: “Música é a organização temporal de sons e silêncios (pausas)”. Elina, após lê-la, disse “essa é legal” e alguns alunos concordaram com ela. Eu disse que colocaria uma música em função dessa definição, e executei um áudio de uma sirene de polícia por quase um minuto. Após isso, perguntei: “[a sirene] é ou não é uma organização temporal de sons e silêncios”? Os alunos respondem que sim, que é também e que depende. Perguntei então o que faltaria na sirene para ser música. Julien respondeu: “um compositor de nome”? Marinho e Nicolas dizem ao mesmo tempo: “a intenção”? E Marinho complementa: “é que o professor disse que música tem que ter intenção, então se não tem intenção não é música, certo?”

A partir desta última fala deste aluno, pode-se refletir se ele não estaria baseando seu raciocínio em busca de uma única verdade, a dita anteriormente por

mim. Porém, afirmar qual era a intenção do aluno por meio apenas de uma fala não é possível de fato. Em todo caso, respondi o seguinte: “o que é eterno mesmo, na minha opinião, é que a definição de música não é uma só. Depende da pessoa. Como a música abarca muita coisa, como o Leonel disse no começo da aula, a sua definição vai acabar sendo válida”.

Em seguida trabalhei a partir de um conhecimento trazido por Julien em seu estudo Semanal 1 e deixei isso claro para toda a turma. Disse que ele havia apontado que haveria duas vertentes de definições de música: a metafísica, que considera sentimentos, emoções etc. e uma mais técnica, que considera o som, suas relações etc. Amara dá os parabéns a Julien, que demonstra ficar contente com isso. Disse ao aluno, antes de continuar, para me corrigir se falasse algo errado a partir deste trecho trazido por ele. E então afirmei que algumas pessoas mesclam as duas visões e que isso provaria mais uma vez que não haveria uma definição única e perfeita, e sim, como disse aos alunos, “uma definição que é para você e, talvez, apenas naquele momento, pois depois você pode considerar outros parâmetros e mudar a sua definição”.

Como vim demonstrando, nessa aula as discussões sobre as definições de música, harmonia e tonalidade foram muito ricas e participativas. Considero que consegui criar um ambiente de respeito às opiniões e de plena participação. Tomei o cuidado de avançar os slides com definições de música, harmonia e tonalidade trazidos apenas após seu conteúdo ter sido abordado por algum aluno e discutido por toda a turma.

Encerrei o dia reafirmando minha intenção de considerar os conhecimentos trabalhados na disciplina não como efeitos de verdade, mas como historicamente e socialmente construídos. Disse o seguinte, antes de encerrar o encontro: que tudo o que não queria com a disciplina era que eles definissem as coisas apenas porque leram nos livros ou porque lhes falei. Ressaltei que gostaria de vê-los dizendo “música para mim é isso, e por causa disso”, ou seja, relativizando sua ideia, mas ao mesmo tempo tomando-a como sua e embasando-a. Salientei que queria que eles entendessem que os autores trazidos na aula fizeram determinadas definições porque têm uma visão de mundo e determinados valores, que podem diferir dos valores e visão de mundo dos alunos.

Na aula seguinte, a terceira, continuei com o mesmo tratamento acerca dos conhecimentos trabalhados na disciplina, procurando desvelar efeitos de verdade

nos conhecimentos trabalhados. Optei por passar um vídeo que os alunos haviam comentado na aula anterior, onde, como já relatado na seção 4.1, o músico Bobby McFerrin defende a ideia de que, não importa onde ele vá, todos sempre conseguem cantar a escala pentatônica, dando a entender que esta escala é algo mais “natural”. Relembrei que, na aula anterior, eles haviam discutido se a música tonal seria mais “natural” e, diante do vídeo, se a escala pentatônica seria ainda mais natural por conter apenas os harmônicos mais próximos do som fundamental.

Após passar o vídeo, questionei qual seria o público do cantor, Ocidental ou Oriental, e se o músico teria o mesmo resultado com uma audiência que não utiliza, em sua cultura, a escala pentatônica em sua música. Diante do silêncio da classe, chamei a atenção para outra coisa: Bobby McFerrin canta as notas, então ele estaria provando a naturalidade da escala pentatônica ou a memória auditiva da plateia? Afirmei que não possuía respostas, que talvez a escala pentatônica fosse mais natural para todos, mas que talvez ela seja algo socialmente e historicamente construído.

Como todos permaneceram em silêncio, afirmei: “é interessante ficar com a dúvida e ver o vídeo com um olhar de dúvida, pensando: será que realmente a escala pentatônica é mais natural, todo mundo já sai cantando porque contém os harmônicos mais próximos do som fundamental, ou será que já estamos acostumados com seu som? Se ele não cantasse as notas, será que a plateia iria acertar?” Demonstrei ainda que algumas notas ele não canta, mas mesmo assim será que a memória auditiva das pessoas não anteciparia o próximo som, por aproximação cultural com a escala? Reafirmei que essas são coisas para os alunos pensarem, e que seria interessante buscarem mais estudos sobre isso. Os alunos permaneceram em silêncio e prestando atenção ao que falei, mas não se manifestaram em momento algum.

É interessante ressaltar que essa minha reflexão sobre a escala pentatônica só ocorreu a partir da discussão da aula anterior com os alunos, pois eu também havia me convencido de que a escala pentatônica era mais “natural” por conta de questões meramente técnicas, físicas, e não pela possibilidade de construções sociais e históricas. Porém, após essa aula, comecei a me indagar: seria essa escala “natural” para um povo que, culturalmente, adota outra escala? Quem era a plateia de Bob McFerrin? Eram orientais, ocidentais, europeus? Além disso, é

importante ter em conta que mesmo que a escala pentatônica seja mais natural, isso não quer dizer que é melhor.

Outros momentos pontuais, ainda na aula 3, apontam na mesma direção de compreensão do conhecimento trabalhado na disciplina, sem efeitos de verdade. Em determinado momento, por exemplo, Nestor e Remi perguntaram se uma marcação de dinâmica alterava a “contundência” da terminação. Diante disso, disse para todos: “pessoal, essa pergunta é muito boa. Lembrem-se que não tem regra, que música é uma coisa feita por humanos para humanos, como a gente discutiu no fórum com o Bianor, e essas regras são criadas depois que o negócio foi inventado”.

Ainda tentando não configurar o conhecimento trabalhado como a “verdade”, na aula 11 comentava que acordes diminutos não possuíam meios de preparação, com exceção do II grau do modo menor, e os alunos não conseguiam entender a lógica disso. Em determinado momento, então, disse: “pessoal, acordes diminutos e meio diminutos não se preparam. A exceção é o II grau do modo menor e, para fazer isso, você finge que ele é bemol, e tudo que prepara o bII prepara o II natural, porque eu estou mandando. Eu não, o Sérgio [FREITAS, 1995]”. Elina disse “tá bom”. Marinho complementou: “porque Deus quis e pronto!” Percebendo que os alunos estavam aceitando a ideia sem entender o raciocínio, disse: “porque Deus quis não. Deus não quis, na verdade, tem uma lógica, que é: o DbMaj7 tem uma quinta justa...” Nesse momento os alunos me interromperam e disseram “não, melhor o Deus quis...”. Parei de falar e disse “é melhor o Deus quis?” e Elina gritou: “não!” Após isso, expliquei com auxílio da lousa a lógica do assunto, e os alunos pareceram compreender.

Em relação com esse último relato, no paradigma tradicional, o conhecimento trabalhado nas disciplinas é fortemente amparado nas figuras do professor e no texto utilizado. Apesar de ter adotado o texto de Freitas (1995) como base para trabalhar a Harmonia, em alguns momentos tentei demonstrar que não concordava com algumas de suas considerações. Afirmar também que, inclusive, os alunos podiam não concordar comigo, além de poderem discordar do texto, procurando com isso desvelar efeitos de verdade uma vez mais. Na aula 7, por exemplo, comentei que Freitas afirma ser possível o acorde de Im(Maj7), mas disse que não concordava com isso, porque sua sonoridade é estranha e usada mais comumente nas músicas em geral como nota de passagem. Mas ressaltei que o autor afirma ser possível sim, e que não importa o que ele ou eu mesmo pensava, e sim o que os

alunos iriam pensar. Pedi para eles tocarem o acorde, experimentarem e tirarem suas conclusões: se ele soa como um acorde de repouso, como afirma Freitas, ou se soa como um acorde de movimento, no qual a Maj7 funciona como nota de passagem, como eu pensava. Os alunos não fizeram comentários sobre isso, mas ouviram atentamente.

Utilizei o mesmo raciocínio para explicar o acorde de IV grau no modo menor. Freitas (1995) considera a possibilidade de se utilizar o acorde IV7 em modo menor, como S, mas disse que ele, na verdade, é pouco usado no modo menor, porque remeteria ao modo maior, mas que poderia ser usado como dominante do bVII. Disse aos alunos: “se for como dominante do bVII, ele funciona. Mas se for uma subdominante, para depois vir a cadência V7-Im7, eu acho que fica feio. Mas eu que acho, o autor não acha, e muita gente usa”. Pedi, em seguida, para os alunos tirarem suas próprias conclusões, mais uma vez experimentando a sequência de acordes em seus instrumentos. Em outro momento da mesma aula, Marinho questionou porque não considerar o bVIIm7(b5) como acorde válido, e expliquei a lógica de porque o próprio autor do texto descarta esse acorde. Porém, após a explicação, ressalttei: “aí eu falo que esse acorde não se usa, e amanhã chega alguém com uma música mostrando que usou. Pode usar se quiser usar, use, mas não é usual, é mais comum usar o VIMaj7”.

Outro ocorrido também ilustra esse ponto. Freitas (1995) utiliza o termo Transferência Funcional de Progressão Harmônica (TFPH) para designar uma determinada cadência em relação à tonalidade da música. Ao discutir esse assunto com a turma, ressalttei que essa é uma visão do autor do texto, mas outras pessoas poderiam considerar que se manteve o mesmo tom, e ainda outras poderiam dizer que houve, de fato, uma modulação. Enfatizei que os alunos poderiam chamar o trecho em questão como achassem melhor – TFPH, modulação etc. – pois nada mudaria o fato de que é normal haver esse tipo de construção harmônica e o importante seria identificar quando ela ocorre.

Exemplifiquei isso com a música “*Autumn Leaves*” (MERCER, s/d), um Jazz, que um grupo de alunos havia tocado e comentado no trabalho 1. Essa música apresenta a primeira frase em tonalidade diferente, e disse que poderíamos entender essa frase como uma modulação, como uma frase dentro da própria tonalidade ou como uma TFPH, de acordo com o autor do texto. Ressalttei aos alunos que é muito comum fazer uma cadência na tonalidade e em seguida uma

cadência na tonalidade da relativa. Carmina, após esse meu comentário, perguntou “e isso não é uma modulação”? Respondi: “ou é, depende do gosto do freguês”. Além da ideia de desvelar os efeitos de verdade presentes, essas passagens demonstram que o ensino de harmonia pode ser mais do que apenas técnica, regras e exercícios. Além disso, sempre mantive a ideia de que a Harmonia não é um assunto descolado da realidade, trabalhado por meio de exercícios musicais e não por meio de músicas, e que essas, sendo feitas por humanos, podem exigir mudanças na forma como se considera a teoria.

Em outros momentos não discordei do autor (FREITAS, 1995), mas ampliei as possibilidades de nomenclatura para alguns termos. Na aula 11, por exemplo, explicava o que é uma dominante secundária quando disse que outros nomes podem ser usados por outros autores, como: Dominante Individual, Dominante Auxiliar, Dominante Intermediária ou Dominante Artificial. Disse aos alunos em tom irônico que, se quisessem inventar mais um nome, poderiam. Disse também: “cada um inventa um nome diferente, porque a gente não vai inventar também?” Ressaltei então que o autor do texto chama de dominante secundária e que adotaria essa terminologia. Nesse momento, o aluno Damião disse que na maioria dos livros se usa esse nome mesmo. E, então, complementei: “mas a lógica é: é uma dominante que não é a principal, é uma dominante individual deste acorde X, e não da tonalidade, é uma dominante auxiliar porque auxilia a preparar o acorde X, é intermediária porque está no meio do caminho para o X e é artificial porque você precisa alterar para ter esse acorde. Então todos os nomes fazem sentido”⁹⁶.

Mantive a mesma postura em outros momentos da disciplina, como quando, na mesma aula 11, Nicolas disse que já viu escreverem V/V como cifra. Escrevi na lousa a ideia do aluno para que todos compreendessem e expliquei, acrescentando que ainda existiria outra, que é D/D. Enfatizei então que todas essas são formas diferentes de mostrar a mesma coisa, e salientei que, em minha opinião, a maneira como o autor do texto (FREITAS, 1995) cifra é melhor, pois seria mais “limpinha” – com menos símbolos para representar o conceito. Após essa fala, porém, reforcei

⁹⁶ Porém, é interessante notar que a maneira como aprendemos fica enraizada em nós. Na aula 13, estava comentando uma música e, ao mostrar um acorde de D7, disse que se tratava de uma dominante individual. Dorina, então, perguntou o que era isso e, dando-me conta de que utilizei outra nomenclatura, diferente da utilizada por Freitas (1995), respondi: “é dominante secundária. Eu disse individual porque aprendi assim...”.

que minha opinião não era um consenso: “não sei, eu não gosto [das outras formas de cifragem], mas tem gente que cifra assim”.

Seguindo o mesmo raciocínio, na aula 15, em meio a uma discussão sobre cadências harmônicas, também ressalttei que cada autor vai dar um nome e uma explicação diferente para elas, como já relatado na seção 4.2. Disse que o autor do texto, por exemplo, pensava a harmonia a partir das funções dos acordes (T, S, D), como os teóricos da harmonia funcional fazem, enquanto que outros autores, geralmente mais antigos e que caracterizam a harmonia tradicional, usavam os graus dos acordes (I, IV, V) para descrever as cadências harmônicas. Disse aos alunos: “se você quiser ‘comprar’ a teoria do Sérgio (FREITAS, 1995), você pensa que não importa o acorde, e sim a função. Se você quiser ‘comprar’ a outra teoria, o que importa é o acorde em si”. Passei então a relacionar a visão de Freitas (de funções) com a de outros autores, que visam os acordes, e os alunos pareceram compreender a relação e as diferenças entre elas.

Porém, mesmo sempre reforçando que minha opinião ou a opinião dos autores utilizados na disciplina não refletiam um efeito de verdade, algumas falas podem apontar que os alunos ainda desconsideram suas próprias ideias em detrimento da dos autores e do professor. Na aula 14, por exemplo, Remi me chamou em particular e disse que havia abandonado sua forma antiga de escrever cifras e adotado a forma do autor do texto, pois não conseguia mais voltar ao jeito antigo. Essa fala pode indicar que o texto e o professor ainda possuem influência na forma como os alunos compreendem o conhecimento, apesar de meus esforços no sentido contrário.

5.2 Relativismo

Outra ideia que permeou minhas ações na disciplina de LEM 2 foi não cair no extremo do relativismo no que tange aos conteúdos trabalhados (CANDAU, 2012b; SANTOS, 2014). Dessa forma, busquei fomentar nos alunos a ideia de ser possível construirmos algo juntos. Por exemplo, como mencionado anteriormente, entre as aulas 1 e 2 os alunos deveriam realizar o estudo semanal 1 e trazer definições de música, harmonia e tonalidade. Elina realizou a atividade, e meu feedback a ela ilustra essa preocupação:

Oi Elina, legal seu trabalho. Aqui eu vou apenas lançar mais dúvidas, e na aula de quinta a gente tentará respondê-las, ok? Você coloca a definição do Shafer, "Música é uma organização de sons (ritmo, melodia e etc.) com a intenção de ser ouvida". Mas e uma sirene de ambulância? Também não é? E é música? Eu também gosto dessa definição do Schoenberg para harmonia. Mas você não acha que ela diz respeito mais a um tipo de harmonia, a harmonia tonal? A harmonia atonal não tem relações de equilíbrio. E aí, como fica? A definição de tonalidade sempre exige mais palavras mesmo. Gostei da que você coloca. Na quinta discutimos ela e as outras, ok? Abs! Fernando.

Apesar de procurar não considerar minha posição como uma “verdade” e fazer com que a aluna refletisse por si e chegasse às suas próprias conclusões, meu feedback também procurou salientar pontos que ela havia deixado de lado em relação ao conteúdo trabalhado, como a necessidade de se ter uma intenção ao fazer música. De fato, na aula seguinte, a aula 2, discutimos as três definições trazidas por eles e outras, e essas discussões também ilustram a concepção de conhecimento que guiou a disciplina em relação à negação do relativismo.

Como já explicado, os alunos se dividiram em grupos e cada um pegou uma definição diferente para discutir. Após as discussões em grupo, pedi que comentassem criticamente a definição discutida para o restante da sala. Após algum tempo de discussão, Baltasar tenta chamar minha atenção para falar uma coisa e, quando consegue, pede para Leonel falar, como que demonstrando que esse aluno tinha lhe falado algo importante. Leonel faz uma longa fala dizendo que a música que escutamos hoje, com partitura, é racional, matemática, ligada à física. A partitura mesmo, segundo ele, seria um gráfico. Todos ficam em silêncio enquanto ele fala, prestando atenção. Ele continua dizendo que, hoje, a física já sabe que o tempo e o espaço não existem, que é uma construção da mente humana. Se o tempo e o espaço não existem, o aluno pergunta como poderíamos falar que uma música começa em um instante e termina em outro? Ele faz referência à peça de John Cage, 4'33", que teria sido feita para “quebrar justamente isso”, em suas palavras⁹⁷. Nesse sentido, a definição de música teria que ser muito mais abrangente. Segundo ele, naquele exato momento, poderia estar acontecendo música. Ao final de sua fala, dirigi-me aos todos e perguntei: “e agora, moçada? Perdemos tudo? Vale tudo

⁹⁷ 4'33" é uma peça de música erudita contemporânea de John Cage. Na partitura, explica-se que o músico não deve executar nenhuma nota em seu instrumento, mas deve colocar-se em posição de execução e permanecer assim durante toda a duração da obra, exatamente quatro minutos e trinta e três segundos.

[em música]”? Na continuação da aula discuti a definição de música, como já mencionado, e chegamos a uma definição que representa um consenso da turma.

Outro momento que ilustra minha preocupação em refutar qualquer ideia de relativismo no que tange ao conhecimento trabalhado ocorreu durante a aula 5, quando os grupos apresentaram o trabalho 1. O grupo que apresentou a música tema do seriado de TV “A Família Adams” afirmou que a melodia é irregular e que a cadência melódica é suspensiva. Após a explicação dos alunos, utilizei o PPT deles para mostrar que, na verdade, a frase é regular quadrada e a cadência é conclusiva. Os alunos, então, perceberam que cometeram dois erros: contaram o compasso de anacruse e contaram as casas 1 e 2. Expliquei então ambos: que o compasso da anacruse não entra na contagem e que as casas são substituições, entrando na contagem uma ou outra. Em seguida, cantei a melodia para demonstrar que é regular quadrada, e depois cantei apenas três compassos para mostrar auditivamente a diferença para uma frase irregular.

Após isso, como já relatado no item 4.2, cantei a melodia e pedi para todos estalarem os dedos, como já faziam. Todos fizeram corretamente. Em seguida, cantei novamente e solicitei que estralasse os dedos, mas modifiquei a cadência, de conclusiva para suspensiva. Todos erraram o estalar de dedos e riram disso, percebendo a diferença. Não se trata, portanto, de desconsiderar um conhecimento, ou de relativizá-lo. O que se relativiza numa prática pedagógica intercultural, em meu entender, é o caráter único, imutável e neutro do conhecimento, bem como a desconsideração de aspectos sociais, históricos e culturais ligados a esse conhecimento.

O relativismo em termos de conhecimento trabalhado também foi evitado em outros momentos da disciplina. Antes da aula 7, o aluno Damião postou a seguinte dúvida no fórum de dúvidas da disciplina no AVA:

Prof, no texto ha uma parte que ele coloca uma tabela, em que afirma que o terceiro grau é tônica, entretanto tem afirmação de alguns teóricos que afirmam que o III grau, é relativa da Dominante rD, inclusive foi ensinado assim para mim no conservatório de Guarulhos. Minha pergunta é como será tratado o terceiro grau nas suas aulas, pois em nenhum momento ele afirma que é dominante, mas sim relativa da dominante?

Minha resposta para o aluno, também via fórum, foi:

Oi Damião, eu acho que essa explicação que você teve no conservatório é apenas outra maneira de ver a mesma coisa: que o terceiro grau é um acorde de repouso. A relativa da dominante é uma "tônica" (forçando a barra) menor da dominante. Se você fizer uma progressão I-V-III isso vai soar bem porque o último acorde dá a sensação de "repouso", de uma espécie de "conclusão", entende? Ele não é um acorde de movimento, como a S e a D. Isso posto, você pode ir pela explicação do texto ou pela do conservatório. Pensei dessa forma. O que você acha? Abs, Fernando.

A resposta dele para este meu comentário, mais uma vez via fórum, foi a seguinte: "hum, então experimentarei fazer essa cadência então IV-V-III ou II-V-III para ver como soa". Depois ainda escrevi para ele no fórum: "E aí? Funcionou? Abs"!, , mas não obtive resposta. Já em aula, comentei a dúvida de Damião com toda a turma e afirmei que a teoria que o aluno aprendeu seria uma maneira de explicar uma coisa de harmonia, enquanto que o autor trabalhado na aula (FREITAS, 1995) teria outra maneira de explicar. Afirmei ainda que, se lêssemos o livro de harmonia de Schoenberg (2001), haveria ainda outra maneira de explicar o mesmo assunto.

Damião concordou com o que disse e, então, afirmei que cada livro traria a impressão de que a teoria é diferente, e que não haveria certo ou errado. Afirmei que todas essas formas de explicar a harmonia foram tiradas de músicas que já estavam feitas. Assim, cada compositor que inventa novas maneiras de fazer música faz com que a teoria precise ser adaptada. Haveria, então, muitas formas diferentes de ver a coisa e muitas coisas que não cabem na teoria, que não seria exata. Dei o seguinte exemplo: "não é como o funcionamento das partículas ou das moléculas, que existe um funcionamento a ser descoberto. Não, é música, cada um faz de um jeito. A teoria tenta dar conta da maioria [das músicas]. Então tenham isso em mente: não tem certo ou errado, existem maneiras de ver a coisa. Agora, dentro de uma maneira de ver a coisa, tem certo e errado. Se você comprar uma teoria, e falar abobrinha dentro dessa teoria, aí você está errado. Não é um relativismo onde você pode falar o que você quiser, é um relativismo no sentido de você poder explicar de diferentes formas. Tenham isso em mente".

Com essa fala, assumi minha postura de afirmar a pluralidade de verdades existente no conhecimento de Harmonia, mas ao mesmo tempo refutei o relativismo. Após essa aula, Damião me disse, pessoalmente, que havia testado a teoria "do Sérgio" (FREITAS, 1995) e que não havia sentido o III grau como um repouso.

Afirmei então que não se tratava da mesma sensação de repouso do I grau, e ele concordou.

Outro momento em que chamei a atenção dos alunos para a necessidade de não se cair num relativismo ocorreu na aula 8. Ao comentar a Avaliação 1, disse que alguns alunos haviam criado melodias modais, e não tonais, mas que não havia feito descontos na nota por conta disso, uma vez que não havia considerado que o tonalismo era um assunto que havia sido discutido até essa avaliação. Porém, expliquei que um dos motivos que pode ter feito com que as melodias feitas pelos alunos soassem modais é, por exemplo, ela pertencer a uma tonalidade menor e não apresentar nenhum VII grau sustenido, para criar a dominante.

Disse então que, ao tocar a melodia, ela soa modal porque não é possível identificar cadências, sequências de acordes, como T-S-D-T, T-S-T, T-D-T etc. nas melodias criadas. Chamei a atenção para eles tomarem cuidado com isso nas próximas composições que seriam solicitadas na disciplina, pois a partir do estudo da tonalidade, essas deveriam ser tonais. Julien, então, perguntou se isso não é uma coisa opcional, pela música de hoje em dia que abarcaria o modalismo. Respondi que sim, desde que tenha consciência disso e faça uma música modal porque quis, e não porque errou e não conseguiu fazer uma melodia tonal. O aluno concordou com o argumento.

É necessário salientar a complexidade de evitar tanto o relativismo como o universalismo em relação a um conteúdo de cunho mais técnico como é o caso da Harmonia. Na aula 9, por exemplo, solicitei aos alunos que harmonizassem a melodia da música "Cai, cai, balão" a partir de diversas formas e utilizando os conceitos trabalhados até então. Após uma dupla apresentar e tocar sua harmonização, projetei a melodia em um PPT e perguntei à turma: "essa nota de terminação [uma nota ré] é pertencente ao I grau [dó maior]?" Os alunos responderam "sim" e, como essa resposta estava errada, de forma irônica, respondi: "sim o escambau!" Alguns alunos, então, disseram não e todos riram.

Afirmei então que harmonizar a melodia de um jeito simples comporta um único acorde de tônica em toda a primeira frase, com exceção da terminação, que por ser masculina, numa nota pertencente ao V grau e de longa duração, pede uma mudança na harmonia. Os alunos permaneceram em silêncio olhando para a melodia enquanto dei essa explicação. Porém, após outro grupo apresentar e tocar a mesma melodia com outra harmonização, Amaro percebeu que eles não haviam

colocado o V grau na nota em questão, como eu havia mostrado anteriormente. Ele me perguntou: “eles [a dupla de alunos] não colocaram a dominante ali no ré?” Respondi que não, que eles haviam colocado um acorde de subdominante, e toquei o trecho para ouvir. Então, disse: “cabe também [a subdominante], porque a nota da melodia cabe no acorde. Só muda a ‘cor’ da coisa. Nesse caso, você tem uma cadência T-S-D-T. Tá certo, entre aspas. Qual é melhor? Colocar uma subdominante ou uma dominante? Não tem melhor. Você que decide se vai fazer uma cadência T-D-T ou T-S-D-T. Tanto faz. O importante é que a lógica está mantida: você tem na melodia uma nota estranha ao acorde de I grau, tem que mudar de acorde de qualquer forma, ou pro V grau ou, no caso do exercício deles, pro II grau”. Nesse caso, a escolha de qual acorde utilizar não obedece a critérios técnicos, mas existem sim apenas algumas possibilidades de acordes possíveis dentro das regras da tonalidade com as quais estávamos trabalhando, e tentei fazer com que os alunos compreendessem essa ideia.

Após esse ocorrido, outra dupla tocou a mesma melodia de “Cai, cai, balão” com outra harmonização feita por eles. Os alunos aplaudiram muito ao final da execução, e fiquei com a impressão, na hora, de que eles haviam gostado muito dessa harmonização. Mostrei então que a dupla havia quebrado a lógica de tônica na primeira frase e manteve o acorde de F7M até a sua terminação, na nota ré. Disse que se formou um acorde de Fá-Lá-Dó-Mi-Ré e perguntei a todos que acorde seria esse. Os alunos responderam que é um acorde com sexta e permaneceram pensando. Tentei fomentar a discussão e disse: “quem é que falou desse acorde no texto?” Damião, então, disse: “sexta de Rameau?” Disse que sim e Elina diz “nossa...”.

Este tipo de acorde já havia sido visto em aulas anteriores, mas ninguém havia notado que ele havia sido utilizado na harmonização, nem mesmo a dupla que o fez. Isso demonstra a necessidade, como observa Swanwick (2003), de ter em conta deixar o ensino de música “musical”, ou seja, utilizar músicas “reais” em sala de aula, peças musicais reais, ao invés de exercícios musicais que emulam peças. Disse então à dupla que fez a harmonização: “vocês usaram uma sexta de Rameau. Vocês tocaram um acorde de Fá em cima da nota ré. Por que soou bem? Porque é um acorde de sexta de Rameau”. Os alunos permaneceram em silêncio. Complementei então: “não é tão complicado assim o acorde, vocês já sabem usar essas coisas, só estamos dando as explicações para eles. Certo”?

Os demais alunos pediram para a dupla tocar de novo, para eles ouvirem a sonoridade do acorde na melodia. A dupla volta à frente da sala e toca e, após isso, os alunos aplaudiram muito, muitos balançaram a cabeça positivamente e alguns gritaram “uhu!” Perguntei se eles consideravam que harmonização havia soado bem, e todos responderam que sim. Mais uma vez, essa narrativa demonstra que há diversas possibilidades de escolha de acordes, e que o professor não deve influenciar os alunos em suas escolhas estéticas, mas, em termos técnicos, não se trata de colocar qualquer acorde em qualquer lugar, pelo menos em se tratando de harmonizações no sistema tonal.

Outro ocorrido ilustra esse meu posicionamento. Na aula 10, discutia as possibilidades de harmonização com acordes diatônicos para a melodia da música “Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987) e pedi para os alunos olharem para o primeiro compasso da terceira linha⁹⁸. Antes de todos, Damião já disse “A7!” Disse à turma então: “certo? A melodia está arpejando um acorde de Lá maior. Aqui a gente só tem essa opção... na verdade a gente tem duas, mas enfim. Ele está arpejando um acorde de V7 na melodia. Coloca um V7 na harmonia e seja feliz. Agora, se você quer ser ousado, não quer usar o V7, então qual acorde cabe aqui também?”

Os alunos ficaram falando vários acordes, e salientei que caberia, na verdade, apenas o VII^o, que seria a mesma coisa que o V7, mas sem a fundamental. Com isso, entendo que há liberdade estética de escolha de acordes, sendo que essa escolha reflete não apenas um gosto musical, mas também uma estética, uma cultura, pois cada gênero musical privilegia determinados acordes. Porém, uma vez que se define a tonalidade como universo, há limites para essa escolha, limites ditados por regras socialmente e historicamente construídas, e que precisam ser dominadas pelos alunos, mesmo que para sua superação.

A necessidade de trabalhar os conhecimentos de harmonia, tônica da disciplina de LEM2, de forma “musical”, como advoga Swanwick (2003) ficou claro para mim a partir da intervenção realizada. Alguns acontecimentos ilustram isso. Na aula 10, por exemplo, após uma discussão, os alunos ficaram em silêncio e, diante disso, disse que estava sentindo que eles possuíam um monte de informação na cabeça e alguns alunos disseram que sim. Carmina, então, disse: “todas desorganizadas”. Complementei dizendo: “e a gente não sabe o que fazer com

⁹⁸ Neste compasso, há as notas Mi, Dó sustenido e Lá, ou seja, todas pertencentes ao acorde de Lá Maior, com ou sem o sétimo grau.

elas”, e ela respondeu que sim. Propus então “colocar essas ideias na prática” e trabalhei a melodia da música “Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987), como já mencionado na seção 4.1. Esse relato confirma que os alunos também entendem a necessidade de relacionar o conteúdo a exemplos reais, musicais. Como afirmaram Leonel e Floriana ao entregarem a avaliação 1, “não é decoreba, não é definir no papel, você precisa definir na música”.

Ainda dentro dessa ideia, como já relatado na seção 4.2, na aula 15, após explicar o que é e suas características, ressaltar que acertar se a cadência melódica é conclusiva ou suspensiva não é o mais importante, como se fosse um vestibular. Enfatizei que, o que importa mesmo, é saber que isso existe e saber que cada tipo de cadência vai pedir uma forma diferente de execução. Exemplifiquei dizendo que uma cadência suspensiva não deve ser tocada enfatizando-se a última nota de forma forte, mas deixando a cadência no ar, fazendo um diminuendo ou um ralentando, por exemplo. Expliquei também que, se a cadência é suspensiva, seria possível enfatizar mais a última nota, ou algo similar, e que isso é o que importa sobre esse assunto, mais do que acertar qual cadência é.

Outros momentos demonstram a importância de relacionar o conteúdo teórico com músicas ao invés de exercícios musicais. Na aula 11, afirmei, a partir de Freitas (1995), que o acorde de sexta napolitana possui uma quinta justa e, por isso, pode ser preparado por um acorde de bVI7. Esse acorde, então, é tomado de “empréstimo” para preparar o IIm7(b5). Disse: “fica uma coisa meio estranha, mas funciona” e toquei no violão para demonstrar. Um aluno, após ouvir, disse “nossa, soou legal”. Uma aluna disse “é Djavan!” Diante deste comentário, disse: “Djavan... nossa, Djavan é tão difícil... é nada, é isso aqui” e toquei novamente. Os alunos riram e outros pediram para tocar mais uma vez. Um aluno, após isso, ainda disse: “da hora [legal]”.

Porém, é necessário deixar claro o sistema em que se trabalha, no caso, o tonal, mais especificamente dentro da música ocidental popular urbana, e mais especificamente o Jazz e a Bossa Nova. Assim, se assumirmos esses pressupostos, há liberdade para se comparar os pressupostos culturais que embasam essa teoria com aqueles que dizem respeito à sua própria cultura, mas há também conceitos e técnicas que precisam ser compreendidos. Relativizar a ancoragem cultural, social e histórica dos conhecimentos não significa, em minha opinião, esvaziar a disciplina de conteúdos técnicos, e compreendo que os autores utilizados para embasar este

estudo também possuem este entendimento. Trata-se, portanto, de não privilegiar conteúdos técnicos e conceituais de maneira descolada da realidade dos alunos e da historicidade em que foram produzidos.

Assim, procurei incentivar os alunos a criarem e harmonizarem as músicas de acordo com suas preferências musicais, ou seja, a usar os conceitos e técnicas para a construção da sua musicalidade. Algumas falas ilustram isso, como a de Nestor que, na aula 10, disse que achava bonito fazer a cadência plagal: “eu acho muito legal [essa sequência de acordes da cadência plagal]”. Além disso, busquei sempre contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento trabalhado, como se verá no item seguinte.

5.3 Contextualização social e histórica

Contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento trabalhado na disciplina de LEM 2 pode parecer, em um primeiro momento, algo difícil, por conta deste caráter técnico-musical. Porém, considero que essa dificuldade está muito mais atrelada a uma prática habitual, amparada no paradigma tradicional, do que à natureza do conteúdo. Ainda na aula 3, discuti com os alunos o metro das frases musicais, ou seja, seu tamanho. Uma frase musical é medida pelo seu número de compassos e, desta contagem, duas podem ser suas classificações: regular ou irregular. A frase regular é assim denominada quando possui número par de compassos, enquanto que a irregular é aquela formada por número ímpar. As frases regulares podem ainda ser de dois tipos: regular quadrada, quando formada por um número de compassos múltiplo de 4 (8, 12 etc); e regular não-quadrada, formadas por número par de compassos, mas não múltiplos de 4 (6, 10 etc).

A frase regular quadrada é aquela que ficou arraigada em nossos ouvidos junto com o tonalismo. A grande maioria das frases musicais de músicas ocidentais que seguem o tonalismo é feita dessa forma. Diante disso, ao executar a música “*Syrinx*”, de Debussy, como exemplo de frases irregulares, disse aos alunos: “é impressionante como uma melodia criada com número ímpar de compassos soa estranha para um ouvido ocidental. Parece que está errado”. Cantei a melodia para exemplificar e Amaro, após isso, disse “nossa, que estranho”. Um aluno disse “nossa, meu”. Outro disse “dá uma agonia”. Diante desses comentários, afirmei: “dá, não dá? Porque o nosso ouvido está treinado para ouvir frases regulares

quadradas”. Ao demonstrar outra frase, dessa vez regular quadrada, disse: “é lindo, é natural, é perfeito? Não, não é. É ocidental”. Os alunos riram disso e seguiram comentando o assunto entre si.

É interessante notar que, se a dinâmica pedagógica utilizada fosse a habitual, amparada no paradigma tradicional, o professor se ateriam a dizer aos alunos a regra de classificação das frases, de acordo com o seu número de compassos. Porém, procurando modificar essa prática, ouvimos músicas com cada uma das frases e discutimos sua relação com o que esperávamos ouvir. Com isso, não só contextualizei o conhecimento trabalhado, em músicas “reais”, como também desvelei como a cultura musical ocidental, tonal, está arraigada em nossos ouvidos, e creio que os alunos se deram conta disso. Não se trata, portanto, de ignorar o caráter técnico do conhecimento, mas de ir além, buscando a contextualização e levando em consideração aspectos outros além da técnica, como expressões culturais, entorno social, entre outros.

Em outro momento, discutia com a classe os elementos da música, melodia, harmonia e ritmo, e sua possível hierarquização, incluindo qual elemento teria sido inventado primeiro. Após alguns minutos de discussão, Julien perguntou: “mas e a voz humana”? Ele então explica que os humanos podem ter cantado antes de ter tocado um instrumento de percussão, e aí a melodia teria vindo antes do ritmo. Todos ficam em silêncio e disse “é, pode ser. É, aí a gente começa a discutir o que veio antes, o ovo ou a galinha”. O aluno e os demais concordaram.

Julian disse ainda que alguns pensadores classificam a importância da música em termos de ritmo, melodia e harmonia, nessa ordem, e sempre a partir de um parâmetro da tradição ocidental. Nesse sentido, acabaríamos valorizando essa tradição ocidental, essa música, em detrimento da música africana, por exemplo. Então, este aluno apontou para Açucena e disse: “ah, ela é percussionista, eu toco violão, não sei [se ela concorda]”. Perguntei então à aluna: “e aí, Açucena, ritmo, instrumentos percussivos, é mais fácil mesmo?” Ela balançou a cabeça negativamente e disse categoricamente: “não”.

Após isso, disse que concordava com os alunos, porque apesar de alguns educadores dizerem que o ritmo é mais fácil, seria possível deixá-lo bem complicado. Ressaltei, porém, que o ritmo permeia a melodia e a harmonia, ele seria transversal aos outros dois, e que não seria possível ter melodia e harmonia sem ritmo. Um aluno buscou confirmar isso e perguntou: “sempre vai ter um ritmo [a

melodia e a harmonia]?” Confirmei que sim e disse que, nesse sentido, ele é superior, mas falei isso fazendo gestos de aspas com as mãos.

Ressaltei, por fim, que essa discussão é histórica e não natural, ou seja, não daria para dizer o que de fato é mais fácil ou não, e afirmei, ainda, que esse era meu entendimento. Disse também que, quem defender uma coisa ou outra, estará defendendo seu entendimento pessoal. Reafirmei que não considerava o ritmo mais fácil ou mais importante, mas que ele permearia os outros dois elementos da música. Afirmei então: “nesse sentido, ele é mais importante? Pode ser, mas pode ser que não também. Depende da sua música”. Ianis disse então: “pode não ser mais importante, mas ele é essencial”. Concordei com o aluno, dizendo “é, ele sempre estará lá”. Com esse relato espero demonstrar que busquei analisar os conhecimentos de acordo com sua ancoragem sócio-histórica, procurando sempre desvelar efeitos de verdade e ao mesmo tempo tentar situá-los em relação aos contextos em que ocorrem e às transformações que sofreram ao longo do tempo.

Ainda em relação à necessidade de realizar a ancoragem sócio-histórica dos assuntos tratados na disciplina, em determinado momento da aula 7, afirmei aos alunos que gostaria que eles entendessem que harmonia não é uma coisa exata, no sentido de que primeiro criaram a teoria e depois aplicaram a teoria na prática, pois primeiro foram criadas muitas músicas, e depois analisaram o que esses compositores fizeram e disso veio a teoria da harmonia. Essa seria uma das razões para os livros de harmonia serem muito diferentes entre si.

Continuei dizendo que, por séculos, a sétima, a quarta nota da téttrade, foi uma dissonância, usada no acorde V e que pedia resolução. Com o passar do tempo, outras músicas surgiram, como a erudita contemporânea e o Jazz, e agora a sétima não é mais considerada uma dissonância, é uma consonância, que faz parte do acorde. Prossegui dizendo aos alunos: “isso prova de uma vez por todas que harmonia não tem certo ou errado, porque harmonia é historicamente e socialmente construída. Você pensar em téttrade faz muito sentido em música popular, mas em música erudita talvez não faça tanto. E algumas músicas populares também não pensam a sétima dessa forma, como, por exemplo, a música caipira. Eles usam tríades, só colocam o sétimo grau no acorde V. Como a música erudita, que é construída em cima de tríades. Agora o Jazz, a Bossa Nova, são construídas em cima de tétrades”.

Já na aula 10, outro ocorrido mostra a contextualização do conhecimento trabalhado na disciplina. Nesta aula, trabalhamos as cadências harmônicas e, ao final da aula, disse aos alunos, a título de resumo, que havíamos estudado, nas últimas duas aulas, três cadências. Uma delas seria a cadência plagal, que ocorre quando há um acorde de subdominante que vai direto para um acorde de tônica, sem passar pela dominante. Após um grupo tocar sua harmonização da melodia de “Cai, cai, balão”, chamei a atenção para o assunto e Elina disse “senti a cadência”. Damião disse “cadência do amém” e expliquei à turma o porquê de ela ser chamada assim. A cadência plagal é chamada de “cadência do amém” porque, em muitas composições de missas, os compositores faziam essa cadência ao final, quando os cantores ou o coro cantavam a palavra “amém”. Por conta da grande quantidade de músicas que utilizam esse recurso, sua sonoridade não é estranha à maioria dos músicos, e os alunos reconheceram a cadência após a explicação e após a tocar cantando “amém”.

Ainda na aula 10, em determinado momento, quando discutíamos o acorde Sus4, Elina perguntou “é suspenso que fala?” Respondi que não, pois o “sus” do acorde se referia a “suspenso”. Ela perguntou o porquê do nome, e expliquei que é por causa da origem do acorde, pois a nota se mantém “suspensa”. Continuei dizendo que, pelas leis do contraponto, toda dissonância é resolvida por grau conjunto descendente e que, então, a nota suspensa, a quarta, resolvia na terça do acorde em seguida. Ao ouvir a explicação, a aluna diz “ahã... sim”, demonstrando que já tinha conhecimento disso.

Em outros momentos também senti que os alunos já sabiam os conhecimentos trabalhados, mas não “sabiam que sabiam”, ou sabiam na prática, mas não sabiam na teoria. Na mesma aula 10, ainda quando discutíamos o acordes do tipo Sus4, após a discussão perguntei se todos haviam compreendido o funcionamento do acorde, e alguns alunos balançaram a cabeça para os lados, indicando que haviam compreendido “mais ou menos”. Peguei então um violão e disse “vocês já ouviram isso mil vezes, ouçam” e toquei a cadência G7sus4–G7–C. Após isso, muitos alunos disseram “ah...” em voz alta, como que reconhecendo a sonoridade da cadência. Disse então: “não é mais complicado no papel do que ouvindo? É isso que está escrito aqui”. Toquei em seguida o acorde de V7sus4 como dominante, tirando o V7, tocando G7sus4 – C. Os alunos também fizeram “ah...” ao final da execução, como que reconhecendo a cadência.

5.4 Não neutralidade do conhecimento

Outro ponto importante sobre a concepção de conhecimento para a Didática Crítica Intercultural diz respeito à necessidade de não considerá-lo neutro. Ainda na aula 7, Solano disse: “eu acho que tem um sentimento [na música]”. Os alunos começaram a falar ao mesmo tempo sobre isso, se há ou não um sentimento envolvido. Após deixá-los discutindo por um tempo, interferi perguntando: “a música lida com o sentimento, necessariamente?” Elina e Eurico, que anteriormente havia dito que a música despertava sentimentos, respondem que não. Muitos concordaram com eles. Eu, então, disse: “então não pode estar na definição [a palavra sentimento]. Ou pelo menos não pode estar assim, a música é usada para isso [expressar sentimentos]. Pode ser usada também”. Nicolas disse: “também, isso aí, como o Octavio falou”. Complementei dizendo: “isso, vamos colocar a palavra ‘também’ na definição”. Eurico, diante disso, disse “pronto, acabou”. Solano disse: “a música tem uma finalidade. Pode ser expressar sentimentos ou outras coisas. Que é um veículo, eu concordo. Sempre tem a intenção de transmitir alguma coisa. Até a música quando é pela música, a questão da metalinguagem, ela tem uma finalidade. Ela está querendo fazer alguma coisa, ela não está ali porque está”.

A discussão continuou por um longo tempo, com diversos alunos trazendo pontos importantes para a reflexão que estava sendo feita. Após isso, chamei a atenção dos alunos para o fato de já haver um recorte, uma visão, na definição que estava sendo discutida, pois se a música serve para expressar os sentimentos, toda a música feita para entretenimento não é música, não é válida. Isso incluiria também música para dançar e para uma série de outras funções diferentes. Complementei essa fala dizendo que é importante olhar as definições e ver o que elas estão deixando de fora, numa tentativa de afirmar a pluralidade de verdades possíveis no que tange ao conhecimento trabalhado na disciplina, bem como seu caráter não neutro, com mecanismos de poder presentes. Isso porque, nesse caso, a música para entretenimento seria vista como inferior à música que visa expressar os sentimentos e, nesse sentido, aqueles que fazem a primeira seriam “piores” artistas, inferiores, aos que fazem a segunda.

5.5 Saberes e conhecimentos cotidianos

Outro ponto importante para a Didática Crítica Intercultural é considerar os saberes e conhecimentos que os alunos já trazem de sua vivência, além de estimular o diálogo entre eles e assumir os conflitos que emergem dessa interação. Diversos momentos da disciplina ilustram esse ponto. Na aula 2, por exemplo, quando discutíamos as definições de música, diante de uma fala de um aluno sobre a dificuldade em se definir o conceito, Julien disse que podemos usar uma maneira da filosofia para buscar a definição e pensar no oposto, a partir do que Leonel falou, pois isso nos daria novos parâmetros para pensar. Ele propõe que pensemos: o que não é música? Julien continua dizendo que temos uma tradição e uma produção gigantesca e que isso também precisa se encaixar no que chamamos música.

Após essa fala, Octavio disse que todas as definições trazidas começam com “música é” e que nós poderíamos resolver o problema escrevendo “música é também”, porque música seria algo muito aberto. Disse que a reflexão de Octavio é muito boa e, após isso, argumentei que talvez o problema da definição não seja ela estar errada, mas incompleta. Elina concordou. Continuei dizendo que música é uma manifestação artística – e, portanto, cultural – de um povo, mas não é só isso. Aliás, é muito mais, como Leonel havia dito.

Ainda durante essa discussão sobre as definições de música, em determinado momento, Octavio disse: “o silêncio é um efeito sonoro. Você pode estar coordenando um monte de silêncio”. Elina disse: “mas tem aquele negócio que o silêncio não existe”. Diante disso, propus: “vamos discutir o silêncio. Uma casa é feita de tijolos?” Alguns ficam em silêncio pensando e outros dizem “sim” após a pergunta. Complementei: “uma casa é feita de espaços vazios?” Muitos alunos dizem em uníssono “sim”, mas Alexis diz “não”. Indaguei então: “uma música é feita de silêncios e de sons ou apenas de sons?” Muitos respondem “silêncios e sons” e muitos ficam quietos. Continuei: “vocês não acham que um silêncio é uma ausência de som, assim como um espaço é feito de ausência de tijolos”?

Como alguns responderam “sim”, continuei: “então você pode dizer que a casa é feita de tijolos, e a disposição deles deixa alguns espaços, assim como a música é feita de sons, e a disposição deles deixa alguns silêncios”. Após essa fala, Carmina disse: “nossa, que lindo!” e todos os alunos aplaudiram. Nesse momento optei por fazer uma piada, e olhei para a câmera fazendo um sinal de positivo. Os

alunos riram. Jerônimo disse: “pode acabar a aula”! Carmina repetiu: “lindo!” Parecia que a discussão caminhava no sentido de todos concordarem com a minha opinião sobre o conceito de silêncio, mas não foi o que ocorreu.

Após discutirmos outras definições sobre música, projetei a de Keith Swanwick (2003), que diz que, para se fazer música, é necessário: fazer uma seleção de sons; estabelecer relações entre esses sons; e ter a intenção de fazer música. Após ler a definição, Marinho disse que toda essa discussão está fazendo ele pensar que a música pode ser tudo. Ele cita como exemplo “amor: música é amor. Não tem definição”. Tentando não cair num relativismo, respondi que é necessário haver alguma definição, uma vez que trabalhamos com música.

Após ler a definição de Swanwick, Eurico disse que se lembrou, mais uma vez, da música 4’33” de John Cage e conclui que faltou colocar o termo “silêncio” na definição, apenas isso. Após essa fala, Nicolas disse que, no caso da peça de Cage, o compositor não havia selecionado som, indicando que a definição não funcionaria. Argumentei uma vez mais que, sobre a necessidade do termo silêncio na definição, achava que, ao estabelecer relações entre os sons, essas relações vão deixar espaços, os silêncios, entre esses sons. Procurando não influenciar o pensamento dos alunos, perguntei: “ou não, música é uma seleção de sons e silêncios e relações entre sons e silêncios”? Julien pergunta se o que Cage fez na peça 4’33”, então, não seria música. Rebatí a pergunta do aluno para toda a sala e muitos afirmaram que seria sim. Diante disso, Eurico reiterou que, em sua opinião, a definição tinha que conter a expressão “e/ou silêncios”.

Escrevi então, no PPT, a sugestão do aluno, e a frase ficou assim: “[Música é] Uma seleção de sons e/ou silêncios; estabelecimento de relações entre esses sons e/ou silêncios; ter a intenção de fazer música”. Após isso, perguntei se alguém via mais algum problema na definição, e todos responderam que não. Damião perguntou então se, por esta definição de música, Cage não havia feito música. Respondi que agora seria música, porque nós adicionamos “e/ou silêncio” na definição. Marinho pergunta se sempre precisa ter a intenção, porque ele poderia colocar um som na música e não saber o resultado disso. Respondi que, em minha opinião, sim, por que, mesmo em um improviso, você seleciona sons – mesmo que instantaneamente – e estabelece relações entre eles.

Nestor diz que leu em um artigo que a música da composição 4’33”, na verdade, não é o silêncio, mas sim o barulho do público durante a execução (tosses,

risadas, etc.). O aluno ressaltou que, mesmo nesse caso, os sons foram selecionados, mesmo que eles surjam na hora e você não saiba quais serão e pede a minha confirmação sobre isso, e eu concordo. Nesse momento, propus vivenciar a obra e executei um vídeo da peça 4'33" sendo executada⁹⁹. Durante a execução, os alunos ficaram em silêncio por pouquíssimos espaços de tempo, sendo mais em seu começo, quando ainda estavam curiosos pelo que iria ocorrer. Aos poucos surgiram piadas, comentários, conversas etc.

Após o vídeo, perguntei se a nossa definição havia “sobrevivido” à peça. Os alunos responderam que sim. Disse então que, na minha interpretação, o que Cage fez não é música, porque quando ele fecha o tampo do piano, ele estaria se recusando a fazer uma seleção de sons e a estabelecer qualquer relação, embora ele tenha uma intenção com isso¹⁰⁰. Ressaltei que, “para ser música, pela definição de Swanwick, tem que ter essas três coisas. Então nesse caso, para essa definição, ele não fez música. Mas para a nossa definição, que é um consenso de todos, ele fez música, porque colocamos o termo “e/ou silêncio”.

Com esse relato, quero demonstrar que procurei afirmar, ao longo da discussão sobre a definição de música, a pluralidade de verdades possível no conhecimento que era trabalhado naquele momento mas, além disso, busquei valorizar saberes e conhecimentos que os alunos já possuíam e que permeavam seu cotidiano, integrando-os à aula e assumindo os conflitos que emergiram de sua interação. Por fim, sempre mantive a ideia de desvelar efeitos de verdade. Após todo esse diálogo, disse aos alunos que, em minha opinião, música é algo muito grande e que, dependendo do seu olhar, a definição vai abarcar muitas coisas. O importante é ter bem claro qual é o seu olhar, porque você estaria definindo música daquela forma e deixar isso claro para quem você estiver falando. Dei o seguinte exemplo: “vamos supor que eu ache a parte do sentimento importante. Então posso falar que música é um veículo para expressar sentimentos, porque eu considero que a verdadeira música só acontece quando tem um sentimento envolvido, da parte do compositor e mesmo que não seja o que o ouvinte vai pegar, mas eu acho que eu quero despertar um sentimento no ouvinte seja qual for. Isso é importante pra mim e,

⁹⁹ Ressaltamos a importância da sala de aula utilizada ter acesso à internet, pois a execução do vídeo não estava planejada inicialmente.

¹⁰⁰ É necessário esclarecer que, no vídeo, a peça é “executada” ao piano, e o músico fecha o tampo que cerra o teclado do instrumento durante o tempo da peça, quatro minutos e trinta e três segundos, voltando a abri-lo ao seu final.

pra mim, música é isso. Beleza. Eu acho que essa fala é legal porque é o que é música pra você, mas ela pode abarcar outras coisas. Por exemplo, vocês chegaram às mesmas conclusões que Swanwick, mas sentiram necessidade de adicionar o silêncio na definição. Swanwick errou? Não. É a definição dele. Se vocês sentiram necessidade de mudar, de colocar o silêncio, então beleza, isso é válido. Não vai ter uma definição eterna ou melhor, essa é que é a 'brincadeira' da aula".

Outro momento que ilustra minha preocupação em trazer os conhecimentos dos alunos para dentro do conteúdo ocorreu na aula 7. Em determinado momento, fiz a seguinte pergunta a um dos grupos de alunos: o que são, quantos são e quais são os acordes básicos? Os alunos pertencentes ao grupo responderam que são os acordes que "estão dentro da escala, que surgem naturalmente a partir da escala diatônica", e citaram todos os que o autor do texto cita: Xmaj7, X7, Xm7, Xm7(b5) e X⁹. Após alguns minutos de discussão sobre isso, afirmei que esses seriam os cinco acordes básicos segundo o autor do texto que usávamos (FREITAS, 1995). Nesse momento, Heitor levanta a mão e diz: "eu colocaria que tem três funções apenas: maior, menor e dominante. O meio diminuto seria um acorde hermafrodita, porque ele tem dois acordes dentro dele, um menor e um maior dominante. E o diminuto é uma dominante".

Na tentativa de levar em consideração a opinião e visão do aluno sobre o tema, fui até a lousa e disse: "vamos entender isso que o Heitor está falando?" Carmina respondeu: "vamos tentar". Desenhei então uma pauta na lousa e escrevi as notas de um acorde Bm7(b5) e disse, enquanto escrevia as notas: "o que ele está falando é que esse acorde não existe porque, na verdade, ele é um acorde de G7(b9) sem fundamental". Damião disse: "o autor também fala isso no final do texto". Heitor complementou: "ele também é um acorde menor 6". Damião completou: "é um acorde com nona" e Heitor concordou, e Rosa disse "é um acorde de dominante". Após essas falas, compementei: "então, o acorde diminuto ou meio diminuto seria um acorde de dominante sem a fundamental. Então, nesse sentido, só existiria acorde maior, menor e de dominante. E com a nona, sem problemas". Os alunos pareceram compreender a ideia trazida por Heitor.

Após isso, perguntei à classe: "e aí? Qual é a verdade? É o que falei: são apenas diferentes formas de entender a mesma coisa. Que existe esse acorde aqui, ele existe. Quer chamar de diminuto, chama. Quer entender como uma dominante sem fundamental, entenda. Não importa. O que importa é que você compreendeu o

conceito, você sabe usar o negócio. Não importa a sua explicação pro negócio. O autor do texto explica de uma forma, que é um tipo de acorde. O Heitor aprendeu como um acorde sem fundamental. Beleza, tá valendo”. Os alunos ficaram em silêncio durante essa fala, e continuei: “essa é a loucura máster da harmonia, tem 500 casos iguais a esse”. Heitor, então, diz: “tem que entender como usar, isso aí é mais na prática mesmo, que você vê a diferença”.

Na aula 13 outro ocorrido também demonstra minha preocupação em considerar e dialogar com os conhecimentos dos alunos. Após um tempo transcorrido de aula, explicava que, na música “Engomadinho” (CAETANO; CRUZ, 2006), determinado acorde de A^º era um II^º de G7sus4(b9). Heitor, então, dá outra explicação para o acorde A^º, indo direto para o G7, e o acorde de Fm6/Ab entre eles seria um acorde interpolado. Amaro concorda com ele. Disse então que seria possível sim entender dessa forma, que estaria correto, e que o importante mesmo é que o acorde funciona como subdominante.

Porém, algumas passagens demonstraram que, por mais que fosse minha intenção desenvolver as aulas em uma perspectiva intercultural, vez ou outra minha formação tradicional guiou minhas ações pedagógicas e desconsidereei a fala ou mesmo os conhecimentos dos alunos. Na aula 2, logo após uma fala minha, Eurico disse que ainda queria falar sobre expressar sentimentos, antes de discutirmos a importância da intenção na definição de música. Ele achava que a música não foi feita para expressar sentimentos, mas sim para despertar sentimentos. Damião concordou com ele. Diante disso, disse: “boa [colocação], mas e se eu não quiser despertar sentimentos, eu quiser despertar pensamentos? Se eu quiser chamar a atenção para alguma injustiça social, por exemplo, ou fazer uma reflexão sobre alguma coisa. Quero fazer um cenário, uma crítica, uma paródia, quero fazer a galera rir, quero fazer a galera dançar. Não tem sentimento envolvido. Posso?” Os alunos responderam que sim. Perguntei ainda: “vai deixar de ser música”? Os alunos responderam que não. Então complemei: “então, essa definição está errada”.

Em meu entender, agora, analisando os dados, percebi que não deveria ter dito essas coisas e dessa forma. Além de desconsiderar a contribuição do aluno, não deveria ter dito que a definição estava errada, mas talvez incompleta, como a anterior, ou refletindo a visão dele. Parafraseando o excerto de Penna (1995) trazido no início desta tese, trata-se de também tirar o paradigma tradicional de dentro de mim.

Outro momento em que não agi de acordo com as premissas da interculturalidade ocorreu na aula 14. Em determinado momento, Dorina perguntou se poderia indicar o acorde menor com letra minúscula. Por exemplo, um acorde de IIm seria escrito como ii. Diante de sua pergunta, respondi que nunca havia visto essa grafia, e ela respondeu que o professor de LEM 1 disse que poderia fazer assim. Disse então: “ah, coloca IIm”. Ela apagou e escreveu IIm. Nesse caso, considero que deveria ter permitido que a aluna grafasse como queria pois, além de não estar errado do ponto de vista técnico, seria sua forma de compreensão do conceito, mesmo que advindo de outro professor. Ou seja, uma vez entendida a lógica, deveria ter respeitado a escolha dela sobre como grafar o acorde. Trata-se, mais uma vez, de “tirar o conservatório de dentro de nós mesmos”, nas palavras de Penna (1995).

Assim, nesse capítulo, procurei demonstrar como lidei com o conhecimento trabalhado na disciplina. No próximo, analisarei os sujeitos e atores, no que tange a suas identidades e possibilidades de empoderamento, emancipação e autonomia.

CAPÍTULO 6 – SUJEITOS E ATORES

Neste capítulo, averiguo até que ponto, por meio da intervenção realizada, foi possível fortalecer as identidades dos estudantes, privilegiando que estas se tornassem abertas, plurais e dinâmicas. Além disso, analiso até que ponto, também por meio da intervenção, pude potencializar o empoderamento dos alunos, estimulando processos de emancipação e autonomia. Isso foi feito a partir de três premissas principais: a necessidade de se liberar a possibilidade que cada pessoa tem para que possa ser sujeito de sua vida e um ator social; a importância de se elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito; e a urgência em se combater o silêncio a que as culturas desprezadas pela cultura dominante foram submetidas – historicamente as culturas atreladas a grupos com menos poder na sociedade.

Estruturei o capítulo em duas partes. Na primeira, dediquei-me a averiguar se a intervenção pôde ou não fortalecer as identidades dos alunos e de que forma isso ocorreu. Na segunda, analiso se os processos de empoderamento, emancipação e autonomia dos alunos puderam ser favorecidos a partir da disciplina.

6.1 Identidades

Um dos objetivos de uma Didática que almeje ser intercultural é fortalecer as identidades dos alunos ou, em outras palavras, fortalecer aquilo que os alunos são (HALL, 1997). Nesse sentido, para Candau (2008), a cultura se constitui em um núcleo radical da identidade, ou seja, da pessoa. Assim, falar de fortalecimento da identidade seria falar de fortalecimento da cultura em que aquela identidade se assenta. Alguns autores, como Pérez Gómez (1994), Canen (2004) e Fleuri (2001) utilizam o termo “identidade cultural”, mas, em meu entendimento, não é essa a compreensão de Candau. O termo identidade cultural remete à ideia de que existem diferentes formas de identidade e, dentre elas, a cultural. Mas, em meu entender, para a autora, a cultura é parte constitutiva da identidade, e não uma variante.

A partir desse entendimento, ela e outros autores compreendem que essa identidade não pode ser estática, assim como a cultura não o pode ser. Dessa forma, temos um aparente paradoxo entre fortalecer uma identidade e, para a

interculturalidade, torná-la “aberta”, “dinâmica”, “plural”, “híbrida”. Aparentemente, haveria aí uma contradição, pois o fortalecimento acarretaria um congelamento identitário. Porém, fortalecer, em meu entender a partir dos autores citados, não significa congelar uma identidade no tempo e no espaço, mas sim permitir que aquele que possui a identidade seja aquilo que quer ser. A identidade, em si, é dinâmica, aberta e plural, mas o sujeito que a possui é fortalecido no sentido de poder construir essa identidade, modificá-la e manifestá-la. A tarefa, então, de um ensino superior de música intercultural seria proporcionar um “conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências” (HALL, 1997, p.8) que favorecessem isso.

Foi com isso em mente que conduzi toda a intervenção realizada na disciplina de LEM 2. Já na primeira aula ocorreu uma longa discussão entre todos acerca de gêneros musicais e como eles representavam ou não a identidade das pessoas. Em determinado momento, perguntei aos alunos se, na opinião deles, os educadores musicais teriam que gostar de todos os estilos musicais. Todos responderam que não, mas que seria necessário conhecer muitos estilos, porém não todos, pois isso seria impossível. Após essa fala, perguntei a eles se seria possível ensinar um gênero musical de que não gostamos. Responderam, todos ao mesmo tempo, que sim. Carmina, porém, após essa fala complementou: “se você souber [o gênero musical]”. Dalila disse: “você vai se esforçar para passar aquilo para o aluno”. Rosa, então, disse: “independente de gostar ou não gostar do estilo, você vai gostar de ensinar. Aposto que todo professor [universitário] tem uma matéria de que não goste”.

Após essa discussão, disse aos alunos que acreditava que a identidade musical da pessoa faz parte de sua identidade geral, o que não quer dizer também que você precisa ter um gênero musical fixo e precisa se definir por ele. Mas a música de que a pessoa gosta faz parte de sua identidade, de sua cultura. Disse ainda o seguinte: “cuidado com o discurso de ampliar repertório musical do aluno. Porque ampliar significa que existe alguma coisa lá e você vai construir uma segunda coisa, ou seja, você vai aumentar essa coisa e o que você vai construir precisa conversar com aquela coisa que já existia. O que é diferente de pegar a coisa [repertório musical dos alunos], destruir, pôr abaixo, e colocar outra coisa. Certo? Ampliar o repertório musical de um aluno é pegar o que ele já gosta, já ouve,

já toca, já conhece e ensinar algo a mais, e ainda fazer esse algo a mais dialogar com o que ele já conhecia. Aí você ampliou. Mas fazer isso é bem complicado”.

Frequentemente, em minha prática como educador musical, encontro o discurso de professores e alunos sobre a necessidade de ampliar o repertório musical dos alunos. As justificativas são variadas, mas sempre focam a ideia de que há um repertório que precisa ser conhecido e reconhecido pelos estudantes e, ao mesmo tempo, aquele que já é conhecido e reconhecido, quando muito, é tolerado, mas frequentemente desvalorizado. Os partidários dessa ideia desconsideram que um gênero musical é imerso em uma cultura que, por sua vez, é núcleo radical de uma identidade. Desvalorizar ou apenas tolerar um tipo de música é fazer o mesmo com uma cultura, com uma pessoa. Concluo então que é necessário, para fortalecer a identidade dos alunos, reconhecer como válidas as músicas que fazem parte de sua cultura. Essa foi uma das preocupações centrais do estudo.

Assim, os alunos tiveram oportunidades de trazer as músicas que faziam parte de seu universo cultural, trabalhando os conhecimentos da disciplina a partir delas. Foi assim, por exemplo, no Trabalho 1, em que os grupos tiveram liberdade para escolher melodias pertencentes a qualquer gênero musical para executar e analisar. Os tipos de música trazidos foram: Rock, Choro, Música de Série de TV, Blues, Bossa Nova, Baião e Jazz. Não houve repetição de estilos, e cada um destes é muito diferente entre si, mas não houve problema algum em se trabalhar os conteúdos da disciplina por meio deles.

No estudo semanal 4, quando pedi que os alunos analisassem músicas de que gostassem muito, os seis alunos que realizaram a atividade trouxeram músicas de Choro, Rock (diferentes subgêneros), Música de Video Game, Tango e Música Religiosa Japonesa. Já na avaliação 1, pedi para os alunos definirem o gênero musical ao qual a melodia que haviam composto pertencesse. As respostas foram as seguintes¹⁰¹:

¹⁰¹ Na Avaliação 2, não solicitei que os alunos identificassem um gênero musical específico para a melodia harmonizada que haviam feito. Porém, o aluno Alexis, ao entregar a prova, me disse que a sua composição era “psicodélica”.

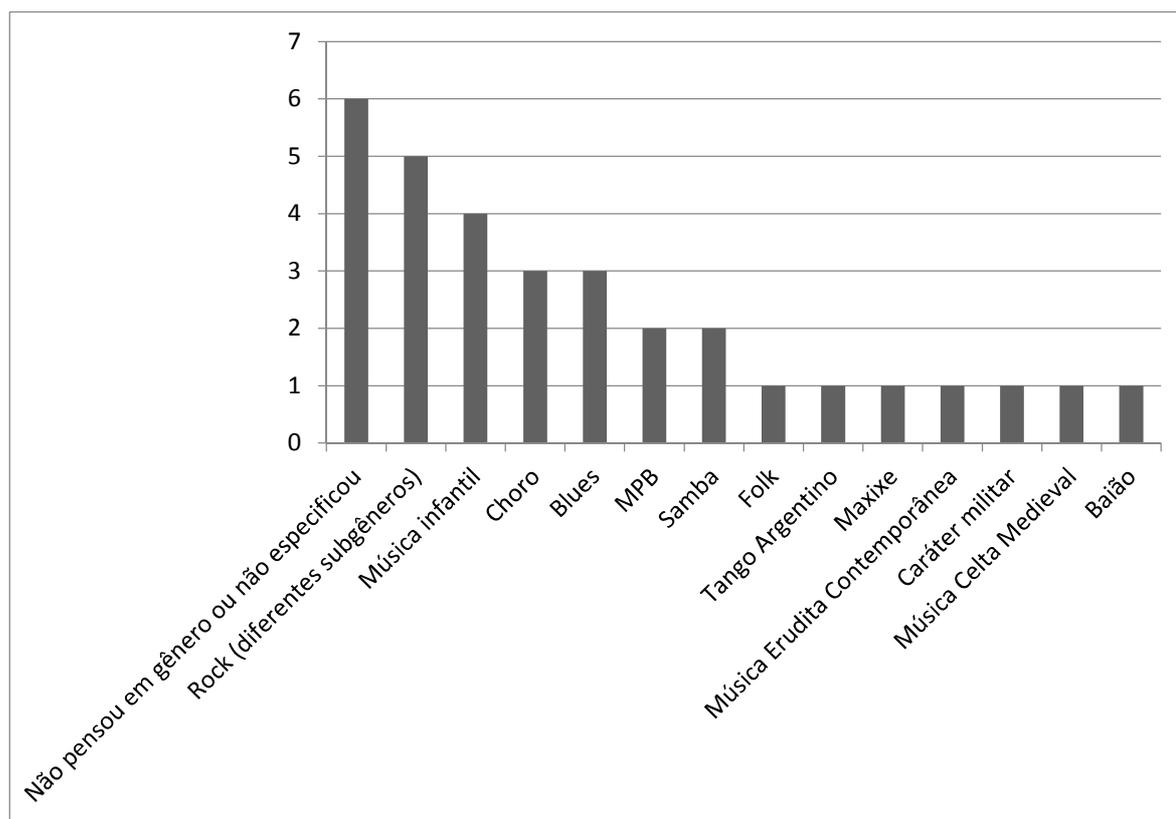


Figura 11 - Gêneros musicais das melodias criadas pelos alunos na Avaliação 1.

Percebe-se, pela figura, a variedade de gêneros musicais com os quais os alunos se representam, mas mesmo assim é curioso notar que gêneros mais midiáticos, como sertanejo, pagode, funk etc., tão em voga entre a juventude atualmente, não foram citados. Pode-se supor que, mesmo incluindo novos gêneros musicais além do erudito europeu como válidos a serem ensinados, alguns ainda permanecem ausentes da sala de aula, como os ligados à mídia. De qualquer forma, um ensino monocultural, como é o caso do modelo conservatorial, amparado no paradigma tradicional de ensino, desconsidera a maioria das identidades dos estudantes. Ressalte-se ainda que, para os efeitos deste estudo, agrupei alguns gêneros musicais, mas é necessário salientar que há diferentes subgêneros dentro de cada gênero musical. É o caso do Rock, por exemplo, que inclui desde o Heavy Metal até o Pop Rock, estilos diferentes que representam identidades diferentes.

Durante a disciplina, também trouxe músicas para serem trabalhadas de alguma forma. Essas músicas se enquadram nos seguintes gêneros: Choro, Música Erudita, Jazz, Música Infantil, Rock, Modinha e Pop. É curioso notar que apenas os gêneros Modinha e Pop, trazidos por mim, não foram trazidos também pelos alunos.

Na aula 8, por exemplo, gostaria que os alunos analisassem a harmonia de uma música real (e não de um exercício musical). Ao invés de levar apenas uma, levei três diferentes: um rock - “*The Unforgiven*”, da banda Metallica (2016) - um jazz – “*Autumm Leaves*”, de Johnny Mercer (s/d) - e uma peça erudita – “Sonata para flauta e cravo”, de Haendel (s/d).

Esses estilos foram escolhidos porque são os três mais citados pelos próprios alunos como estilos de que gostavam, de acordo com a pesquisa que fiz no primeiro dia de aula¹⁰². Já as peças foram escolhidas, dentro de cada estilo, levando em consideração o que havia sido trabalhado até o momento em termos de harmonia¹⁰³. Cada dupla de alunos escolheu uma música dentre as três e analisou sua harmonia. Porém, todas foram executadas, analisadas e discutidas em sala, na tentativa de promover um diálogo entre diferentes universos culturais. Durante as discussões, percebi que houve respeito por parte dos alunos com as pessoas que se identificavam com gêneros musicais diferentes dos seus. Porém, ressalta-se, uma vez mais, que ninguém se identificou com gêneros musicais mais ligados à mídia, como sertanejo, pagode etc. Como se verá na seção 6.2, na única vez em que uma música ligada a um destes gêneros foi trabalhada, houve sua desconsideração por parte dos alunos.

O respeito e o diálogo, aliás, permearam toda a disciplina. Na aula 14, quando os alunos estavam compondo melodias harmonizadas, o aluno Nicolas viu a composição do aluno Eurico e disse: “cara, sua composição está muito massa, só de bater o olho já dá pra ver. Você não é bixo [calouro] não, você é veterano, está disfarçado”. Em outro momento, o mesmo aluno disse a Solano, que estava tocando sua composição ao piano: “está bonita a sua música. Você pode tocar para eu ouvir?”.

Assim, chego à conclusão que foi possível, na intervenção realizada, valorizar múltiplas linguagens e mídias, entendendo que isso implica favorecer experiências de produção cultural, incluir e produzir diferentes linguagens e expressões culturais e dialogar com processos de mudança cultural. Diversos gêneros musicais foram analisados, apreciados, executados e/ou compostos na disciplina, promovendo-se assim diferenciação pedagógica de expressões culturais em sala (CANDAU, 2010;

¹⁰² Vide figura 5.

¹⁰³ A música “*The Unforgiven*”, da banda Metallica (2016), também foi selecionada a partir de uma dúvida do aluno Nicolas, como explicarei mais detalhadamente adiante.

2012e). Além disso, diferentes identidades foram representadas em sala de aula. Mais que isso, os alunos tiveram liberdade para trazerem músicas que são representativas de sua cultura. Assim, podemos aferir que suas identidades foram fortalecidas, e que o diálogo entre esses universos culturais tão diferentes pode ter favorecido que essas identidades se configurassem como híbridas, plurais e dinâmicas. Porém, é necessário salientar, uma vez mais, que gêneros musicais mais ligados à mídia não foram trazidos pelos alunos. Esses gêneros costumam ser desvalorizados pelos profissionais ligados à Música, sejam artistas ou educadores. Em outras palavras, o monoculturalismo foi superado na disciplina, uma vez que a música erudita europeia não foi a única trabalhada, mas ainda parece existir uma separação entre “músicas válidas” – a erudita europeia e alguns gêneros populares considerados “de qualidade” – e “músicas não válidas”, ou “não musicais” (PEREIRA, 2014) – as ligadas à mídia.

Algumas falas pontuais durante a disciplina podem demonstrar que as identidades dos alunos foram fortalecidas. Na aula 6, quando eles realizaram a Avaliação 1, em determinado momento, quando ainda realizava a prova, Damião me disse: “o problema é que as minhas coisas [composições] são meio loucas”, querendo dizer que suas composições são pertencentes ao universo da música erudita contemporânea, como já relatado na seção 4.2. Apenas sorri para o aluno e disse que não havia problema algum. Quando ele me entregou a avaliação, ficou me olhando e sorrindo enquanto lia a sua melodia. A certa altura, me disse: “ficou estranho, né?” Respondi apenas: “[ficou] moderno”. O aluno, então, respondeu: “a intenção foi essa. Você vai tentar tocar depois?”. Respondi que sim e ele sorriu. Complementei ainda: “vou tocar tudo. Essa é a parte legal”.

Há ainda o episódio já relatado quando, na mesma aula, Valentino perguntou a Jerônimo como havia ficado sua melodia, e ele respondeu: “ah moleque, eu só uso síncope né? Só o garfinho. Eu sou do choro, né?”. Assim, percebe-se que a avaliação permitiu que o aluno trabalhasse os conteúdos da disciplina dentro do seu universo cultural, favorecendo o fortalecimento de sua identidade.

Os gêneros musicais possuem diferenças entre si que vão além de aspectos culturais, pois tecnicamente também são distintos (GALIZIA, 2009; PENNA, 2005). Essa é uma das dificuldades de se trabalhar com diferentes culturas em aulas de música. Na aula 13, Amaro percebeu que o acorde F#m7(b5) da música “Engomadinho” (CAETANO; CRUZ, 2006), que estava sendo analisada, poderia ser

cifrado como um acorde de Am6 invertido. Ele disse: “mas esse F#m7(b5)... o cara podia ter colocado Am6. Porque o cara fez tudo isso, mano?” Tentando demonstrar que, na verdade, essa cifragem dificultaria o entendimento do acorde, escrevi na lousa Am6/F# e perguntamos para o aluno se ele saberia montar esse acorde no violão se o visse em uma música pela primeira vez. Percebendo que seria difícil, o aluno diz: “é...” Disse então que se tratava de uma convenção, para facilitar a leitura.

Alguns alunos, então, começaram a dizer que tocavam Rock, e que nesse tipo de música se usam apenas acordes maiores e menores, e não diminutos e meio diminutos. Todos riram disso, e Amaro disse: “é, no rock não tem esse rolê [essa coisa] de sétima não”. Marinho complementou: “não tem nem terça [no acorde], é só colocar a quinta”! Apesar de estarem brincando, de fato os gêneros musicais são muito diferentes, a ponto de alguns acordes e encadeamentos trabalhados na disciplina não serem usuais em determinados estilos musicais. Isso representa uma dificuldade para o professor, que precisa, em primeiro lugar, ter algum conhecimento sobre esses universos culturais e, além disso, ter saberes curriculares suficientes para poder adaptar o conteúdo a eles.

Outro ocorrido na disciplina ilustra isso. No Estudo Semanal 4, Ianis analisou uma música de Heavy Metal, um subgênero do Rock. Porém, como Amaro e Marinho disseram, essa música não segue a lógica harmônica trabalhada na disciplina, tanto em termos de formação de acordes (que frequentemente não empregam a terça) quanto de encadeamento harmônico. A música que Ianis tentou analisar foi Mr. Crowley, de Ozzy Osbourne. Meu feedback para ele, via AVA, foi o seguinte:

Oi Ianis,
Cara, acho que, no geral, sua análise está correta em alguns pontos e não em outros. Assim: deu pra perceber que você compreendeu perfeitamente o conteúdo que a gente trabalhou na disciplina, porque tudo que você colocou na análise está perfeito. O que falta agora é adaptar esse conteúdo à música que você curte. Veja o que pensei:

1. Heavy Metal (desculpe se classifiquei errado) não usa tétrades, e sim tríades.
2. Além disso, às vezes nem a terça dos acordes tem. Isso não é um defeito ou qualquer coisa negativa, mas um traço estilístico/técnico desse tipo de música. Nesses casos, você coloca o "5" no acorde. Por exemplo: C5 é um acorde formado apenas pelas notas Dó e Sol. De novo: tem gente que vai falar que isso é uma "pobreza" desse tipo de música, mas para mim não é. É apenas um traço estilístico/técnico. De repente jazz e bossa nova é que colocam "notas demais"...
3. Geralmente, as sequências harmônicas são formadas por poucos acordes exercendo uma função. Ou seja: é raro ter 2 acordes diferentes

exercendo uma função, como, por exemplo, em Dm, Bb e Em em sequência, que seriam os dois atuando como subdominante. Geralmente aparece um só. No caso da música analisada, o Bb. Isso não é uma regra.

Tudo isso posto, acho que a análise da sua música fica assim:

Compassos	25	26	27	28	29	30	31	32
Acordes	Dm	Dm	Bb5	Bb5	C5	C5	Dm	Dm
Graus	Im	Im	bVI	bVI	bVII	bVII	Im	Im
Funções	T	T	S	S	D	D	T	T

Uma bela cadência T-S-D-T ! Que acha disso tudo? Abs! Fernando.

Na aula seguinte, conversei com o aluno pessoalmente sobre o Estudo Semanal 4. Ele argumentou que os músicos da banda em que toca possuem formação erudita, e por isso achou que a análise da harmonia poderia ser mais complexa. Respondi que a análise ou mesmo a harmonia da música não precisam ser complexas para a música ser boa, e perguntei como ele tocava aquela música. Ele reconheceu que faz poucos acordes e todos sem a terça. Disse então que também havia tocado a música e também havia sentido que não há muitas mudanças de acordes, que isso faz parte do estilo do gênero musical, e que isso não desqualifica a música. Com esse diálogo, fiquei com a impressão de que o aluno parece ter a ideia de que analisar a música com poucos acordes, e apenas tríades sem a terça, mostraria que a música é ruim ou pior que outras, principalmente frente aos colegas que transitam pelo universo da música erudita. Nesse caso, tentei fortalecer a identidade musical do aluno, ao mesmo tempo em que busquei fazer com que ele se apropriasse, compreendesse, a própria cultura musical. Além disso, é interessante notar o “status” que a música erudita possui: como os colegas de banda do aluno transitam nesse universo cultural, ele se sentiu impelido a “complexificar” sua música, entendendo que a música erudita é mais complexa e, por conta disso, superior.

Porém, ressalta-se que só foi possível travar este diálogo com o aluno porque possuo alguns (poucos) conhecimentos sobre o gênero musical em questão, o Heavy Metal. Mas nem sempre é possível conhecer todos os estilos musicais com os quais os alunos se identificam. No caso desse estudo, foram trazidos gêneros com os quais já tinha algum contato, pelo menos. Porém, poderia haver algum indígena em sala, ou um árabe, identidades que possuem músicas muito distantes das quais estou acostumado a lidar. Nesse caso, a atitude do professor, em minha concepção, deve ser, antes de tudo, de respeito e curiosidade.

Essa atitude de valorizar a cultura musical dos alunos, que inclui “tirar o conservatório de dentro de nós” (PENNA, 1995), exige vigilância do professor para

com suas ações. Um exemplo disso é o ocorrido na avaliação 1, como já relatado no item 4.2 deste documento, quando eu havia colocado 2/4 como única fórmula de compasso para os alunos comporem suas melodias e Dorina solicitou que eu mudasse para que pudesse criar sua melodia em 4/4. Em um primeiro momento, respondi que não, que gostaria que pensassem em música brasileira, que é, em sua maioria, em compasso binário. Depois de pensar uns instantes, percebendo que isso ia de encontro às premissas do referencial teórico adotado nesse estudo, mudei de ideia e disse que sim. De fato, muitos alunos, como já demonstrado, possuem fluência em rock, música erudita etc., ou seja, em estilos que não utilizam necessariamente o compasso binário, e isso poderia atrapalhá-los a criarem melodias que fossem características de seu universo musical, o que iria contra as premissas da interculturalidade adotadas no estudo.

Porém, o momento que melhor indica que a disciplina pode ter favorecido o fortalecimento das identidades dos alunos ocorreu na aula 14. Ao final, Amaro foi até mim e disse: “viu, eu esqueci de escrever naquele papel que você deu na aula passada [avaliação da disciplina] que, com a sua matéria, eu consegui compor umas coisas que eu não conseguia tirar da cabeça, colocar os negócios no papel. Aí, agora já tenho uns três Blues feitos”. Pego de surpresa pela fala do aluno, perguntei “é?” e ele respondeu: “é. Por causa da sua matéria. Obrigado.” Nesse momento, Damião, que ouviu o diálogo, diz: “é verdade, o professor merece palmas” e começou a bater palmas. Andreo, que também ouviu, diz: “salvou a lavoura”. Amaro, então, complementou: “é, mas já consegui compor uns negócios. Nunca pensei, quer dizer, não conseguia tirar os negócios da cabeça...”.

Essa fala é interessante em vários aspectos. Em primeiro lugar, porque o aluno afirma ter conseguido compor músicas do gênero Blues, com o qual se identifica, mostrando que os conteúdos trabalhados puderam fazer com que transitasse dentro da lógica deste tipo de música, que é uma expressão de sua cultura. Além disso, há o aspecto de que o aluno nunca pensou que seria capaz de realizar essas composições, “tirá-las de sua cabeça”, o que indica que a disciplina favoreceu a possibilidade de ele ser sujeito de sua vida, como advoga Candau (2012b).

Portanto, concluo esta seção reafirmando minha posição de que fortalecer identidades significa fortalecer o sujeito para que seja capaz de construir e manifestar sua identidade. Na última aula, a 15, mais uma fala de um aluno ilustra

isso. Em determinado momento, explicava que, se o aluno colocar uma nota Fá sustentado na cabeça de um compasso que tenha um acorde de G7, por exemplo, haverá choque entre a nota da melodia e as notas do acorde, porque o acorde tem um fá natural. Após expor essa ideia, como já relatado na seção 4.2, disse então: “ou você é muito contemporâneo ou você estragou a sua música. O mais legal é que você pode escolher o que você quer ser. Não, eu não sou ruim, eu sou contemporâneo...”. Os alunos riram dessa fala e um aluno disse, manifestando um relativismo: “sempre vai ter uma saída, arte é arte, né?”. Respondi então: “mas cuidado: um dia eu falei isso e um professor me disse: mas você sabe ser tradicional?”. Os alunos também riram dessa fala.

Mostrei na lousa então quando uma nota estranha não caracteriza choque, como numa nota de passagem, por exemplo, e disse: “aí você pergunta, como eu vou saber se deu choque ou não? Use a sua orelha! Tá soando muito contemporâneo? Veja se é isso mesmo que você quer da sua vida”. Neste momento, Damião diz para si mesmo, mas em voz alta: “é isso mesmo [que eu quero da minha vida, ser contemporâneo]! Pior que é...”.

6.2 Empoderamento, emancipação e autonomia

As noções de Empoderamento, emancipação e autonomia são aqui adotadas a partir dos textos de Candau (2010; 2012e) e Kleba e Wendausen (2009). Estas duas últimas autoras compreendem que, para se criar ações que possibilitem que os grupos oprimidos, discriminados ou dominados se empoderem, a primeira atitude necessária é desvendar as relações de poder existentes e, após isso, transformar as de cunho autoritário em relações mais horizontais. É necessário ressaltar que essas autoras se referem à empoderar grupos oprimidos, minoritários social e historicamente. Neste estudo, porém, o grupo a ser empoderado é formado pelos alunos e, portanto, as relações a serem modificadas são aquelas que ocorrem em sala de aula entre eles e professor.

Com isso em mente, no primeiro dia da disciplina, ao me apresentar, disse apenas meu nome, departamento de origem dentro da UFSCar e as disciplinas pelas quais normalmente sou responsável. Disse também que toco flauta e apenas isso. Pedi então para que os alunos se apresentassem, dizendo seu nome e o instrumento que tocavam. Nesse momento, na tentativa de “horizontalizar” a relação

entre professor e alunos, tomei o cuidado de não fazer o que considero uma apresentação “padrão” de professores universitários, e omiti diversas informações a meu respeito, como que sou graduado pela USP, que fiz mestrado na UFRGS e demais informações de meu currículo.

Meu pensamento nesse momento é que, ao se apresentar com essas informações, os professores universitários podem intimidar seus estudantes por meio de seus títulos e currículo. Esse tipo de informação pode gerar uma situação em que a relação de poder entre alunos e professor assuma um caráter de submissão dos primeiros em relação ao segundo. Além disso, esse tipo de fala reforça inconscientemente (ou não) a “superioridade” do professor no assunto que será trabalhado na disciplina em relação aos estudantes, com vistas a gerar, uma vez mais, uma relação de submissão deles frente ao professor. Dessa forma, tomei o cuidado de apenas dizer sobre mim aquilo que perguntaria aos alunos: meu nome e o instrumento que toco, além de meu departamento de origem e função na UFSCar.

Minha intenção era não me mostrar como “superior” e tentar diminuir a diferença de “poder” em aula entre eu e os estudantes, seguindo as premissas de Candau (2010; 2012e) e Kleba e Wendausen (2009). Ressalta-se que, contudo, não se trata de uma omissão sobre a minha formação. Em outros momentos da disciplina, conforme julguei pertinente ou os alunos demandavam, fui dando essas informações. Apenas considerei que já iniciar o diálogo com elas não favoreceria uma isonomia entre eu e os alunos.

Ao longo de toda a intervenção, realizei diversas ações com o objetivo de favorecer a construção de empoderamento, emancipação e autonomia por parte dos alunos. Ainda na aula 1, por exemplo, já em seu final, após verbalizar essa minha intenção aos estudantes, Bianor me pediu uma definição de autonomia. Ressaltei para todos que, em meu entender, o conceito abarcava a ideia de a pessoa ser aquilo que pode ser em sua plenitude, o que ela quer ser, sem ser o espelho de outra pessoa. Ressaltei que a definição seria mais complexa, mas que em linhas gerais abarcaria essa ideia. Disse também que, em minha opinião, muitas vezes, os futuros educadores musicais saem dos cursos de graduação reproduzindo conceitos, ideias etc. dos professores, e minha intenção era que os alunos tivessem suas próprias ideias, mesmo que não concordassem comigo.

Disse a todos então: “é difícil. Lembram que eu perguntei quem concorda comigo, quem discorda? E eu posso estar errado. E quando eu estiver? Como vocês, como alunos, conseguem apontar isso para mim?” Bianor, então, disse que, para Paulo Freire, se as aulas forem em círculo, fica mais fácil para os alunos discordarem do professor, porque essa configuração já quebraria a relação de poder do professor ficar em pé, em frente à sala. Concordei com o aluno e disse que faria isso em algumas aulas.

Em muitos momentos, tomei o cuidado de enfatizar aos alunos que determinadas afirmações eram apenas minha forma de entender o assunto, porém sem omití-la. Na aula 5, por exemplo, em determinado momento, Dorina me perguntou sobre a célula da melodia que seu grupo havia apresentado. Respondi apontando a célula que julgava correta e que era diferente da que todos os demais alunos achavam ser a certa. Argumentei que, o que a aluna apontava como célula, era muito pequeno para ser isso. Ela disse “sério?” e enfatizei: “mas isso é uma opinião minha”. Dorina mostrou então o que achava que era a célula e o tema da melodia, e eu mostrei de novo o que achava e disse apontando para as estruturas melódicas que estavam projetadas em PPT: “acho que a célula é isso e o tema aquilo” e enfatizei a palavra “acho” em minha fala. Complementei dizendo: “é a minha opinião, não quer dizer que está certo”. A aluna não verbalizou se concordou comigo ou não.

Outra atitude que tomei durante a disciplina visando ao empoderamento dos alunos foi trabalhar a partir de suas realizações, valorizando-as. Por exemplo, ao final da aula 7, Nicolas veio me perguntar como cifrar um acorde de uma música que ele havia feito. O acorde continha as notas Lá, Mi e Si. No momento, eu, ele e Remi, que também acompanhava a discussão, achamos que era um acorde de Am sem a terça, mas nenhum de nós sabia como cifrá-lo. Pesquisando depois, em casa, descobri que se tratava de um A5(9) e a sonoridade do acorde me remeteu a um Rock que já tinha ouvido.

Descobri se tratar da música “*The Unforgiven*”, do grupo Metallica (2016), e decidi usar essa música na aula seguinte para eles analisarem. Além de utilizar acordes relativamente simples, que poderiam auxiliar a trabalhar os conceitos da aula, Nicolas poderia se sentir prestigiado em ver que utilizou um acorde em sua música que uma banda famosa também utiliza, além do professor da disciplina ter lembrado do assunto durante a semana. Na aula seguinte, a 8, antes dela começar,

o aluno já havia chegado e comentei com ele que havia descoberto como se cifra o acorde de sua música e expliquei como fazer. Também disse que havia lembrado de uma música do *Metallica* que usava o mesmo acorde e que analisaríamos essa música na aula. Ao ouvir isso, o aluno disse: “nossa, que útil!”

Durante a disciplina, tentei também “horizontalizar” minha relação com os alunos demonstrando que o conhecimento trabalhado exige os mesmos esforços de compreensão de todos, inclusive de mim. Na aula 13, por exemplo, Elina me disse: “você sabe que é impossível, né, assim, bater o olho [em uma música] e sacar tudo isso [relações harmônicas]”. Respondi: “eu sei. Eu fiquei semanas pensando nesses acordes até entender!” Amaro, diante de minha resposta, perguntou “sério”? Respondi: “semanas, conversei com pessoas sobre eles [os acordes]. Não é automático. Não sei se pro Sérgio [FREITAS, 1995] é”. A reação do aluno de surpresa ao descobrir que o professor também enfrentava dificuldades em compreender os conteúdos da disciplina é interessante. Como discuti no capítulo 1 desta tese, no Paradigma Tradicional de Ensino, o professor é visto como o detentor do conhecimento, como uma pessoa superior, “talentosa”.

Considero isso importante porque, em diversos momentos, os alunos manifestaram, de diversas formas, que a relação entre professor e aluno em aulas universitárias ainda não são tão horizontais. Amaro, inclusive, me relatou um fato interessante que demonstra isso. Antes de ser aluno de Licenciatura em Música, Amaro fazia outro curso ligado à área de exatas. Segundo ele, muitos professores deste curso reprovavam mais de 90% da turma propositalmente, para não terem que dar aulas no semestre seguinte. Isso ocorre porque, segundo o aluno, quando se reprova acima de uma determinada porcentagem, esse professor fica afastado de aulas por um semestre, e eles queriam justamente isso, para poderem se dedicar à pesquisa. Ele relatou casos de professores que deram nota 7,0 para seu próprio gabarito de prova, e reprovavam alunos mesmo que esses atingissem média para ser aprovados.

Nesse sentido, ele disse: “pelo menos, aqui na música [no curso de Licenciatura em Música da UFSCar], os professores conversam com os alunos. Se eu tiver uma dúvida, posso perguntar para qualquer professor que ele vai conversar comigo”. Amaro relatou também que, neste curso ligado à área de exatas que fazia, havia diversos “nichos” de alunos que não conversavam entre si, como os “nerds”, os “esportistas” etc. e que ele achava que o pessoal do curso de Música era bem

mais unido. Os alunos que eram aprovados na disciplina “cálculo”, por exemplo, não conversavam com outros alunos, pois se sentiam superiores. Este relato é importante porque pode indicar, como discutido no capítulo 1 desta tese, que os professores universitários podem se identificar muito mais com a pesquisa em detrimento do ensino em suas práticas na universidade. Além disso, é curioso que os alunos reproduzam atitudes autoritárias dos professores, discriminando colegas de diferentes “nichos”, de acordo com o relato de Amaro.

Voltando à disciplina ministrada, em alguns momentos percebi que os alunos manifestavam que as relações na universidade nem sempre são horizontais ou fomentadoras de empoderamento. Na aula 1, por exemplo, enquanto discutia com os alunos sobre gêneros musicais, perguntei sua opinião sobre o seguinte: se eu soubesse apenas atonalismo, e trabalhasse esse conteúdo na disciplina de LEM 2 porque é o que sei, o que eles achariam. Rosa então disse que, se eu desse atonalismo, é porque isso estaria no plano, e aí os alunos teriam que aceitar. Em seguida, complementou: “mas é lógico, a gente poderia chegar num acordo e você poderia passar outro tipo de música também. Mas muitas coisas já são pré-estabelecidas, e na maioria das disciplinas a gente não tem como ter essa discussão de avaliar o que a gente pode aprender”. A fala da aluna demonstra que há um consenso de que o professor, na universidade, é quem decide o que deve ser trabalhado, e isso precisa ser aceito pelos alunos. Além disso, há o problema da ementa já ser pré-estabelecida. Isso indica que as práticas socioeducativas não são construídas coletivamente, e a própria aluna disse que isso ocorre na maioria das disciplinas.

Alguns momentos depois desse diálogo, ainda enquanto discutia com os alunos sobre gêneros musicais na aula 1, Carmina disse que, se o aluno quer trabalhar determinado estilo, o professor terá que ir atrás e pesquisar para poder dar aula disso pra ele. Diante dessa fala, perguntei à turma, para fomentar a discussão: “mas se a gente ensinar sempre o que o aluno quer, a gente nunca vai ampliar o repertório do aluno”? Nicolas, então, disse que eles já viram em outra disciplina do curso que sempre é bom ter uma variedade de estilos musicais trabalhados em uma aula de música. A fala do aluno me fez pensar que ele estava concordando com o argumento dado pelo professor desta disciplina e, diante disso, perguntei: “então um projeto de samba, de choro, ou um coral que só trabalha música erudita, são coisas ruins, porque trabalham apenas com um estilo”? Os alunos ficaram em silêncio

alguns instantes após essa fala, até que Elina perguntou: “mas porque você está perguntando isso”? Respondi: “porque eles trabalham um estilo musical só”. A aluna, então, disse: “eu nunca tinha pensado nisso”.

Essa fala da aluna é interessante porque demonstra que eles estavam concordando com o argumento dado pelo outro professor, mas ao mesmo tempo não haviam pensado no assunto. Isso demonstra como as relações em sala de aula não são horizontais, pois as opiniões e visões dos professores têm um peso diferente da dos alunos – são vistas como superiores – e eles passam a reproduzir essas opiniões e visões como verdades. Nicolas, em sua fala sobre esta outra disciplina, afirmou como um fato que é necessário se trabalhar com diversos gêneros musicais em uma aula de música. Sem entrar no mérito da afirmação em si, o fato é que, em muitos projetos, as aulas de música trabalham apenas com um gênero, pois se propõem a isso. Os alunos, então, podem passar a desconsiderar esses projetos, pois iriam contra a “verdade” trabalhada por eles em aula.

Em outros momentos os alunos demonstraram que a opinião do professor era mais importante que a deles. Na aula 5, um grupo apresentava sua análise da melodia que haviam tocado. Ao falarem do início da frase, todos do grupo olharam para mim em busca de algum sinal de que haviam acertado. Respondi que achava que estava certo o que haviam dito, e o aluno Eurico, que fazia parte do grupo, disse “que bom” e fez um sinal de positivo para mim, como já relatado na seção 4.2. A cada afirmação dos alunos, eles olhavam para mim, como que esperando por um comentário. Em uma ocasião, tive que dizer: “tá certo, é isso mesmo” e só após essa fala os alunos continuaram a apresentação. Analisando o ocorrido, percebo que, apesar de ter tentado passar mais confiança ao grupo, poderia ter discutido esse fato com eles, mas não o fiz.

Já na aula 6, quando os alunos faziam a Avaliação 1, Nicolas me disse que seguir as especificações da melodia da prova é o “segredo do sucesso” para se criar melodias. Na verdade, as especificações visavam apenas averiguar a aprendizagem dos alunos. Ciente de que seria interessante deixar a Avaliação 2 mais livre, como já mencionado, não dei especificações de como a composição dos alunos deveriam ser nessa segunda prova, justamente para que eles pudessem criar uma música da forma como quisessem, a partir dos conteúdos trabalhados na disciplina, e não a partir de alguma especificação minha.

Os alunos também demonstraram que consideravam importante a ideia de ter talento para a música. Em determinado momento, na mesma aula, Nicolas disse a Marinho: “vai sair umas coisas bonitas nessa prova” e ele respondeu: “claro, com tanta gente talentosa, você queria o quê?” Em seguida Marinho disse: “adorei essa prova”, e Nicolas respondeu: “eu teria adorado se eu fosse um pouquinho mais talentoso”. A ideia da falta de talento para a música também foi manifestada por outros alunos, como já relatado na seção 4.2. Açucena, ao entregar a prova, me disse, de forma irônica, que iria ficar famosa com a melodia que havia feito na avaliação. Nestor, que entregou em seguida, disse para eu guardar a prova dele para vender caro no futuro, pois tem sua assinatura e, portanto, poderia vender por “milhões”. As ideias de dom, talento e da composição musical como algo sublime, inatingível, são características do ensino conservatorial. Os alunos parecem trazer algumas características deste modelo para a disciplina.

Em outro momento, na aula 8, toquei um trecho da quinta sinfonia de Beethoven (2016) e perguntei aos alunos qual seria a célula da música. Eles reponderam corretamente e escrevi na lousa a célula rítmica da sinfonia, como haviam falado. Disse então que essa célula se repete muitas vezes na melodia, e chamei a atenção dos alunos de que não deveriam abandonar a célula depois de apresentá-la apenas uma vez na melodia. Disse então que gostaria de ver se isso funcionaria para todas as músicas, e coloquei para executar a música *One more time*, de Britney Spears (2016). Todos os alunos riram quando identificaram a música. Elina disse “da hora [legal]”. Alguns alunos continuaram rindo durante a execução da música e fazendo muitas piadas, como “prefiro ela a Beethoven” ou “ela ainda vai ficar na história por isso”, ou “daqui a 300 anos ela vai ser lembrada por isso”, entre outras coisas. As piadas e comentários feitos por eles trazem a ideia de que a música *One more time* é pior que a sinfonia de Beethoven.

Perguntei qual era a célula da música. Os alunos ficaram rindo e cantando um trecho da melodia. Mostrei que é uma célula muito similar à célula da sinfonia de Beethoven, porém com alterações de compasso, e mostrei que ela se repete várias vezes ao longo da música. Cantei a melodia de Britney Spears (2016) para demonstrar. Nesse momento, Julien disse “mas o outro é Beethoven, né”? Durante todo esse ocorrido, adotei a postura de considerar a música da cantora norteamericana da mesma forma que considero a de Beethoven, mas os alunos ainda ficaram fazendo piadas. Portanto, a música erudita ainda é vista como

“superior” a outros gêneros musicais, e o Pop, talvez por ser considerada uma música midiática, foi desconsiderada pelos alunos. Esse é, como já discutido, um traço do modelo conservatorial de ensino. Tive a impressão, a partir das risadas dos alunos, que executar essa música em sala de aula universitária era algo estranho, inédito até.

Durante toda a intervenção, realizei outras ações visando fomentar empoderamento, emancipação e autonomia dos alunos. Uma delas foi a decisão de realizar atividades fora de aula que não valessem nota, os Estudos Semanais. Na primeira aula, expliquei o funcionamento destas atividades e ressaltéi que nenhuma valeria nota. Elina pareceu gostar disso, pois disse “que lindo”. Expliquei que a ideia era que o trabalho fosse feito para aprender, e não para ganhar nota e, ao dizer isso, verbalizei minha intenção de fomentar nos alunos a autonomia e a consciência crítica. Porém, como já relatado, a adesão às atividades foi baixa, pois poucos alunos as realizaram.

Nas duas avaliações realizadas, também busquei fomentar autonomia e emancipação nos alunos. Na Avaliação 1, após explicar seu funcionamento, disse a eles que, como todos iriam usar seus instrumentos, eles poderiam sair da sala e fazer a prova em outro lugar, para o barulho não os atrapalhar. Disse então: “pessoal, não pode consultar nada. É muito fácil colar. Vai de cada um se quer colar ou não, ou se quer fazer o negócio e ver até onde consegue ir sozinho. Eu não vou descobrir se você colou porque, se você se enfiar no jardim e ligar seu celular, ou sei lá o que na internet, você cola a prova inteira e pega uma melodia na internet que já existe e fala que foi você quem fez. Não faça isso com você mesmo! Veja se você consegue criar o troço. Arque com a nota que vai ser, na verdade, o resultado daquilo que você conseguiu entender do que a gente trabalhou”.

Não encontrei indícios de que algum aluno tenha utilizado uma melodia já existente, acredito que não, pelos feedbacks deles sobre a prova. Isso pode indicar que os alunos, de fato, “arcaram” com a nota e com o que ela representava, indicando sinais de emancipação. Em outros momentos também presenciei ações ou falas dos alunos nesse sentido. Na aula 11, como já mencionado, após mostrar uma harmonização feita por mim da melodia “O Mar de Ubatuba” (CAMPOS, 1987), propus aos alunos que harmonizassem a melodia da música “Atirei o Pau no Gato”. Na ocasião, disse a todos: “vamos consolidar o nosso conhecimento. Na boa, quem não quiser fazer, sossegado, assina a lista de presença e pode ir embora. Eu imprimi

a melodia da música Atirei o Pau no Gato. Dá para fazer tudo isso que eu fiz com O Mar de Ubatuba com Atirei o Pau no Gato. Quero que vocês tentem harmonizar isso aqui da maneira que vocês quiserem, tentando deixar o mais legal possível e tentando usar esses conhecimentos que a gente trabalhou hoje e nas aulas passadas. Onde cabe o que [de acorde], o que eu vou ter que fazer com a melodia se colocar tal acorde etc. E me chamem para tirar dúvidas. É o momento de tentar. A gente tem 20 minutos apenas, mas acho que dá tempo da gente fazer alguma coisa. Tá bom? Quem não quiser, achar isso xarope [chato, desnecessário], assina a lista e pode ir embora”. A maioria dos alunos permaneceu na sala fazendo a atividade. Alguns foram embora, mas todos me explicaram o porquê de precisarem ir.

Em outras ocasiões, os alunos também demonstraram sinais de emancipação e autonomia. Na mesma aula 11, por exemplo, Damião comentava possibilidades para Dorina sobre sua harmonização, quando ela disse: “você não pode me ajudar [a harmonizar a melodia dada pelo professor], se não, não serei eu quem irá fazer”! Ainda na mesma aula, Amaro comentou que estava lendo a tese de Freitas (2010), que havia comentado em aulas anteriores. Não solicitei aos alunos que procurassem esse texto, mas o aluno o fez por sua vontade.

Na aula 13, ocorreu outro fato que pode indicar emancipação por parte dos alunos. Heitor me chamou para ir até sua carteira. Lá, ele me perguntou se havia tirado pontos porque ele não havia colocado que o acorde napolitano funciona como subdominante. Disse que sim e ele disse que isso estava certo. Por fim, na aula 15, como já relatado, Teodoro me perguntou: “Galizia, eu reprovei por causa das faltas, né”? Ciente de que sim, disse a ele: “poxa! Venha na aula! Você sabe as coisas!” Ele me perguntou quantas faltas poderia ter no máximo e respondi que seriam quatro. Ele, então, me disse: “ah, eu já tinha estourado [de faltas] faz tempo”. Em seguida o aluno me agradeceu pela disciplina, me cumprimentou e foi embora, sem discutir o fato.

Em alguns momentos, percebi que deveria ter agido de forma diferente da que agi tendo em vista os conceitos de empoderamento, emancipação e autonomia. Na aula 3, disse aos alunos que passaria a falar dos finais de frase. Disse que existem duas formas de terminação para frases musicais, que são chamadas de forma masculina e forma feminina. Disse então: “isso já dá um prato cheio para você discutir estereótipo de gênero a partir desses nomes”. Elina fez um sinal com a mão apontando para mim, como que concordando. Os alunos discutiram muito isso, uns

perguntando por que, outros fazendo piadas sobre gêneros, e outros concordando comigo. Alguns ficaram quietos. Em seguida passei a explicar as diferenças técnicas entre as terminações: a terminação masculina é quando a última nota da melodia é o *íctus* final, ou seja, ela acaba em um tempo forte, enquanto que a feminina acabaria depois.

Entendo, a partir da análise dos dados, que deveria ter discutido mais com os alunos esse assunto, pois a terminologia musical, de fato, reforça um estereótipo de gênero. A terminação masculina é também designada de “forte”, e a feminina de “fraca”; a masculina é a que ocorre “primeiro”, e a feminina “depois”. Enfim, julgo que deveria ter discutido essas escolhas e o papel que o gênero feminino ocupa na sociedade e na música. Havia espaço para isso na aula, mas me ative à parte técnica do assunto. Além desse ocorrido, na aula 10 alguns alunos fizeram piadas com o nome de outro aluno, pois este rimava com a palavra “viadão”. O aluno mesmo pareceu não se importar com as piadas, mas no momento disse para eles não dizerem essas coisas do colega. Apesar de ter interferido no momento, julgo que poderia ter discutido o julgamento que se fazia, pela piada, sobre os gays e debatido o assunto.

Finalizo esse item com a percepção de que não é possível afirmar se a intervenção realizada gerou, de alguma forma, empoderamento, emancipação ou autonomia. Esses processos são complexos, pois dependem de diversos fatores, e lentos. O que posso averiguar neste estudo é se a intervenção conseguiu, de alguma forma, favorecer esses processos, ao se distanciar do Paradigma Tradicional de Ensino numa perspectiva intercultural. Trata-se de analisar o processo, e não o produto da intervenção.

Nesse sentido, julgo que, pelo relato anterior, é possível realizar ações que favoreçam empoderamento, emancipação e autonomia em uma disciplina de teoria musical, como é o caso de LEM 2. As ações realizadas focam as ideias defendidas por Candau (2010; 2012e) e Kleba e Wendausen (2009) de desvendar as relações de poder existentes em sala de aula e buscar que sejam mais horizontais, em que os alunos tenham um aumento de poder em relação ao professor. Julgo que consegui, até certo ponto, realizar isso, mas a verdade é que as dinâmicas habituais no ensino superior de música não se dão dessa forma, e tanto eu, como professor da disciplina, quanto os alunos já possuímos isso enraizado de alguma forma. Mais uma vez, trata-se de tirar o “conservatório de dentro de nós”, como afirma Penna

(1995), processo lento, complexo e que ultrapassa os limites da sala de aula, principalmente em se tratando de uma única disciplina de 30 horas-aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que guiou este estudo foi: *quais são as possibilidades e limites da oferta de uma disciplina de fundamentos teóricos da música segundo princípios da Didática Crítica Intercultural?* A partir dela, o objetivo geral da pesquisa foi investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. Como objetivos específicos, pretendeu-se: analisar quais mudanças são necessárias nas práticas socioeducativas para o favorecimento da superação do paradigma tradicional no ensino superior de música; averiguar se essas práticas socioeducativas favorecem o fortalecimento das identidades dos alunos, bem como seu empoderamento, emancipação e autonomia; e analisar como o conhecimento musical deve ser considerado e trabalhado nessas práticas socioeducativas.

O referencial teórico adotado neste estudo trabalha, principalmente, com os conceitos de identidade, igualdade e diferença. Uma disciplina que tenha a perspectiva intercultural como eixo norteador precisa almejar, de alguma forma, potencializar os processos de fortalecimento identitário, promover a igualdade e valorizar a diferença. A partir desse entendimento, a identidade de um indivíduo é formada por inúmeros fatores. Um deles, e que possui uma importância fundamental para sua constituição, é a cultura, entendida como um processo em movimento que inclui não só as produções humanas, mas também seus significados (LIMA, 2016). Como afirma Candau (2008), a cultura é um núcleo radical da constituição da identidade de um indivíduo, mas há outros fatores envolvidos, tais como a raça/etnia, gênero, orientação sexual, religião, dentre outros, que também são elementos constitutivos da identidade e da cultura de uma pessoa. Sendo todos esses elementos plurais – há diferentes culturas, etnias, gêneros, orientações sexuais, religiões etc. – as identidades são plurais e, assim, podemos dizer que há uma diversidade de identidades, inclusive na mesma pessoa.

Nesse sentido, não trabalhei, nessa pesquisa, com o entendimento de que há diferentes tipos de identidade, como identidade cultural, identidade étnico-racial etc., mas sim diferentes elementos que formam uma identidade. Assim, não há tipos de identidade, mas há tipos de diversidade, tais como diversidade cultural, diversidade

étnico-racial, diversidade sexual etc. Na intervenção realizada, foquei os trabalhos na diversidade cultural musical. Entendendo que a cultura possui elementos visíveis que são constitutivos dela e elementos invisíveis, internos ao sujeito (CANDAU, 2004)¹⁰⁴, a música é um dos elementos visíveis de uma determinada cultura, mesmo podendo ter sentidos individuais diferentes. Portanto, parti do pressuposto que trabalhar e levar em consideração um gênero musical é trabalhar e levar em consideração um aspecto de uma determinada cultura que, por sua vez, é o núcleo radical de uma identidade.

Minha percepção é que, por meio dos modelos frontal e conservatorial de ensino, os professores universitários de Música, muitas vezes, desconsideram as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia e, dessa forma, desconsideram uma expressão de sua cultura e, conseqüentemente, um aspecto de sua identidade. Frente ao grande número de gêneros musicais com os quais trabalhamos na disciplina de LEM 2 ministrada, posso afirmar que a diversidade cultural está no "chão" da universidade, assim como está no "chão" da escola (CANDAU, 2012d). Isso significa que a diversidade é parte constitutiva da universidade e esse aspecto precisa ser levado em consideração na formação de professores universitários, incluindo aí os professores universitários de Música.

Valorizar a diversidade cultural e, conseqüentemente, um aspecto das identidades dos alunos significa promover a não hierarquização entre diferentes manifestações culturais. Os modelos frontal e conservatorial privilegiam determinadas culturas – a erudita europeia é a principal – considerando-as “legítimas” ou “superiores” frente às outras culturas. Ao possibilitar que os gêneros musicais dos alunos pudessem adentrar a sala de aula universitária, mudei essa relação, considerando todas as manifestações artísticas como tendo o mesmo valor, sem hierarquizá-las.

Porém, apesar do caráter monocultural do ensino tradicional ter sido superado – uma vez que diversos gêneros musicais foram trabalhados na disciplina sem hierarquização – parece que algumas manifestações artísticas ainda não são consideradas “válidas” para serem trabalhadas. Durante a intervenção, trabalhei com uma música Pop, a canção *Baby One More Time*, de Britney Spears (2016). Como afirmei em Galizia (2009), algumas músicas são desvalorizadas, não se

¹⁰⁴ Vide figura 1.

configurando como “dignas” de serem trabalhadas em sala de aula, e os alunos manifestaram esse entendimento. Portanto, apesar de não ter sido monocultural, a intervenção realizada ainda hierarquizou algumas expressões culturais, desvalorizando alguns gêneros. A figura a seguir ilustra esse entendimento:

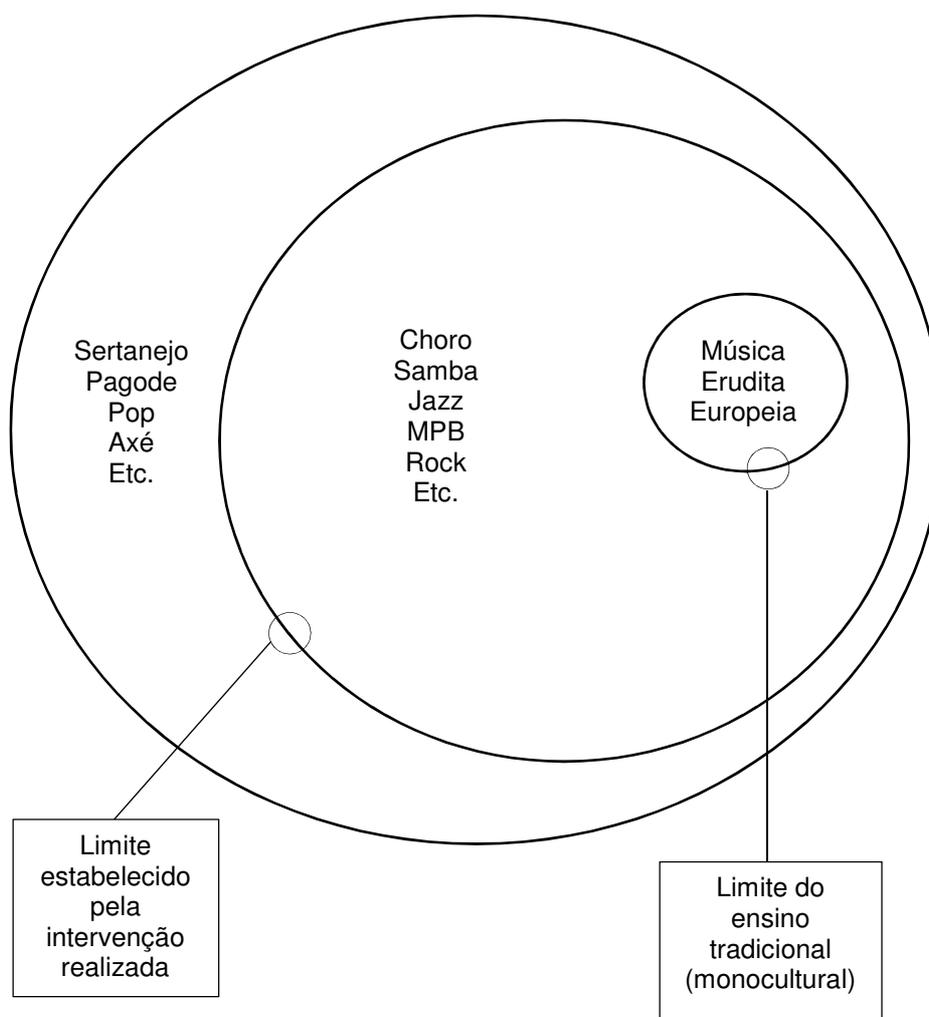


Figura 12 - Limites culturais do ensino tradicional e da intervenção realizada.

Além dos processos de fortalecimento identitário, promoção da igualdade e valorização da diferença cultural, a disciplina pôde favorecer ou potencializar, em algum grau, processos de empoderamento, emancipação e autonomia. Não se trata, contudo, de afirmar que esses processos ocorreram, pois são longos e complexos – e, portanto, fogem do escopo de apenas uma disciplina de 30 horas-aula – mas de observar a possibilidade de uma intervenção desse tipo potencializar ou favorecer isso.

Para tal, procurei realizar práticas socioeducativas que questionassem e se afastassem de dinâmicas habituais de ensino de Música, entendidas como padronizadoras e baseadas nos modelos frontal e conservatorial. Busquei, então, favorecer dinâmicas participativas, mas em alguns momentos a marca do paradigma tradicional ficou muito visível, quando grande parte das situações didáticas ficou centrada na minha figura enquanto professor, por meio de exposições, explicações e dando respostas, mesmo depois das participações dos alunos. Assim, analiso que consegui me afastar do modelo conservatorial, mas ainda não consegui superar plenamente o modelo frontal. Isso demonstra que apenas o desejo e a intenção de atuar de forma intercultural não são suficientes, embora este seja o primeiro passo nesse sentido. Considero que o fato de minha formação e meus modelos de ensino terem sido calcados no paradigma tradicional contribuiu para que eu centralizasse muitas ações pedagógicas na minha figura.

Apesar disso, por meio das análises, pude averiguar que grande parte das ações realizadas foi capaz de promover relações democráticas, estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimentos comuns entre os alunos. Possibilitaram também que conflitos fossem visibilizados, aproveitando-se seu potencial educativo. Puderam ainda valorizar múltiplas linguagens e mídias, por meio de experiências de produção cultural.

De certo modo, essas práticas permitiram ainda a promoção de diferenciação pedagógica, em termos de expressões culturais. Porém, esses processos poderiam ter sido mais radicalizados, pois frequentemente os conteúdos e expressões culturais foram trabalhados a partir das mesmas atividades para todos, não se levando em consideração diferenciação em termos de aspectos psicológicos e ritmos e estilos de aprendizagem. Em outras palavras, as práticas realizadas foram estruturadas demais, pouco flexíveis, o que vai contra o referencial teórico adotado.

Além disso, as ações pedagógicas numa perspectiva intercultural deveriam se basear em construção coletiva. Isso não foi possível, devido principalmente a fatores operacionais, tais como: o pouco tempo disponível para a disciplina, o fato de o professor ter que entregar o plano de ensino com antecedência; e o fato da ementa e dos objetivos gerais serem pré-fixados. A minha própria formação, mais uma vez, aliada a minha falta de saberes curriculares e experienciais em disciplinas de FTM no ensino superior também influenciaram para que ela não fosse planejada de forma conjunta com os alunos. O que foi possível realizar foi envolvê-los em algumas

tomadas de decisão, por meio de discussões e procedimentos democráticos, mas que não chegaram a configurar uma construção coletiva.

É necessário salientar que algumas mudanças almeçadas em minhas práticas socioeducativas não foram possíveis de ser realizadas devido a restrições institucionais. Assim como Candau e Leite (2007), tive que fazer algumas concessões entre algumas premissas da interculturalidade e procedimentos já arraigados na universidade. Dessa forma, como já mencionado, a quantidade e qualidade do conhecimento trabalhado - uma grande quantidade de um conteúdo eminentemente técnico - não são condizentes com a carga horária prevista para a disciplina, duas horas-aula semanais e 30 horas-aula totais. Destaca-se ainda que, por definição institucional, essa carga horária se refere apenas a atividades realizadas em sala de aula, não incluindo quaisquer atividades extraclasse. Além disso, a estruturação do currículo em semestres e disciplinas e a divisão dos alunos em turmas também é um elemento que desfavorece a adoção de práticas interculturais.

Muitas dessas definições institucionais resultam da atuação dos próprios sujeitos e atores da Licenciatura em Música da UFSCar, na construção do PPC, dentre outras decisões. Isso demonstra que a discussão sobre a superação do Paradigma Tradicional na elaboração do currículo e na docência universitária precisa extrapolar o âmbito de sala de aula e atingir outras instâncias, como o conselho de curso, o do departamento, o de graduação etc., incidindo na construção de políticas públicas no âmbito da universidade. Ressalta-se que, no momento em que essa pesquisa se finaliza, faço parte do Núcleo Docente Estruturante desta Licenciatura, o que permite que os princípios da Didática Crítica Intercultural sejam levados para discussão quanto à reelaboração do PPC, inicialmente no âmbito do conselho do curso. Tenho clareza, no entanto, de que a adesão a tal referencial teórico não estará garantida, considerando-se que o currículo é um campo de contestação e luta entre diferentes visões de mundo (SACRISTÁN, 2013).

Além destes aspectos de cunho mais operacional (CANDAU; LEITE, 2007) há ainda aspectos mais subjetivos que desfavorecem mudanças nas práticas socioeducativas. Trata-se de valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas e hábitos que dizem respeito à “cultura escolar” (BARROSO, 2012) da universidade. Assim, a necessidade das atividades valerem nota para que sejam feitas – a cobrança e motivação extrínsecas ao sujeito, a relação de submissão e

inferiorização dos alunos em relação ao professor, a indefinição sobre o papel dos saberes técnico-musicais na formação do educador musical e a indefinição sobre sua identidade profissional, entre outros fatores, favorecem que as ações pedagógicas se mantenham mais arraigadas no paradigma tradicional de ensino.

Além de mudanças nas práticas socioeducativas, a superação deste paradigma exige também que o conhecimento tenha outro tratamento em sala de aula. A suposta neutralidade e atemporalidade do saber precisa dar lugar à visibilização das relações de poder presentes no conhecimento trabalhado, além de ser necessário contextualizar historicamente e socialmente o conhecimento científico e reconhecer saberes e conhecimentos cotidianos, estimulando o diálogo entre eles e assumindo os conflitos que emergem dessa interação. Tudo isso foi possível de ser feito com o conhecimento teórico musical trabalhado na disciplina de LEM 2, contribuindo para demonstrar a possibilidade de superação dos modelos de ensino ligados ao paradigma tradicional nesse aspecto.

Pelo exposto, é possível afirmar que a dimensão política do ensino foi contemplada na pesquisa, uma vez que tive sempre presente o contexto onde se realizaram as práticas educativas e os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes. Procurei, ainda, desenvolver um diálogo crítico e propositivo, com vistas a radicalizar processos democráticos e articular igualdade e diferença em sala de aula, como o mapa da Educação Intercultural pressupõe (CANDAU, 2010; 2012e). Assim, meu entendimento foi que a dimensão política permeia tanto as ações socioeducativas como a visão sobre o conhecimento trabalhado e os sujeitos e atores envolvidos.

Como ficou expresso na Parte II deste documento, ao longo da tese procurei considerar a diversidade de expressões culturais, problematizando a sua comparação com padrões definidos socialmente. Por outro lado, deixei de considerar as raízes que permitiriam reconhecer diferentes movimentos sociais que se organizam em torno de questões identitárias (CANDAU, 2010; 2012e). Mesmo assim, o horizonte emancipador permaneceu como referência fundamental da intervenção realizada.

Na trajetória deste estudo, foram abordados alguns assuntos que se relacionam ao tema principal da tese, embora não constituam seu foco central, alguns dos quais constituem indicativos para a construção de políticas públicas também em âmbito nacional, além das já mencionadas em âmbito universitário.

Esses assuntos merecem ser aprofundados em outras pesquisas e o primeiro diz respeito à formação do professor-pesquisador, se estendendo à formação dos professores universitários de Música em geral. A literatura sobre o tema aponta um problema na formação destes docentes: o de ser marcadamente voltada para a área de atuação e desconsiderar os saberes pedagógicos. Para buscar essa formação pedagógica, é necessário ir para a área de educação ou educação musical e, ao se fazer isso, paradoxalmente, o professor se afasta das disciplinas de Música, uma vez que os concursos para essas matérias privilegiam professores com pós-graduação nessa área.

Assim, a única forma de um professor universitário de Música ter uma formação voltada para a docência é ir para a área de Educação ou Educação Musical e, conseqüentemente, voltar seu trabalho de ensino e pesquisa para essas áreas. Formar-se para a docência universitária exige se voltar para a docência, torná-la seu campo de trabalho. É muito difícil, por conta da ideia de se privilegiar a formação nas áreas específicas, "voltar" para o ensino da Música, para sua área de origem, após buscar uma formação para a docência. Um exemplo disso está em mim mesmo: após essa pesquisa, voltarei a dar aulas de Didática, Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado em Música, e não mais disciplinas de teoria musical, como LEM 2.

Muitos fatores contribuem para essas características na formação do professor universitário. Em primeiro lugar, como apontei em minha dissertação de mestrado (GALIZIA, 2007), as universidades ajudam a perpetuar esse modelo, ao privilegiar, nos concursos, a formação em pós-graduação específica na área de atuação – no caso, Música. Em segundo lugar, os cursos de pós-graduação oferecem uma formação para a pesquisa, não se preocupando com a preparação do futuro professor universitário para a docência, como demonstrei no capítulo 1 desta tese. Por fim, como apontamos em Galizia e Lima (2014), a área de Educação Musical num geral, e os cursos de licenciatura em Música em específico, se voltam cada vez mais para a docência em nível básico, relegando a docência de Música em nível superior para os bacharéis.

Não se trata, contudo, de considerar que a formação pedagógica resolveria os problemas do ensino atrelado ao paradigma tradicional. Porém, essa formação é sim necessária como parte da mudança que se faz necessária no ensino superior de Música, contribuindo para que a identidade profissional do professor universitário

desta área não se atenha às identidades de “músico” ou “pesquisador em música”, mas também de “professor de música”. Considero que aprofundar essas questões sobre a identidade profissional do professor universitário de música e sobre sua formação foge ao escopo deste trabalho, mas esse assunto merece mais estudos por parte das áreas de Educação e Educação Musical.

Outro assunto que merece uma discussão mais aprofundada diz respeito à formação do educador musical, o licenciado em música. Como disse anteriormente, há um movimento de contestação do modelo conservatorial que acaba fazendo com que os alunos assumam um discurso de desvalorização do conhecimento musical em sua formação, uma vez que este conhecimento é privilegiado naquele modelo. Com isso, o papel de disciplinas como LEM 2 no currículo das licenciaturas não fica claro aos alunos, que tendem a não relacionar os conteúdos trabalhados à sua prática na educação básica ou com alunos muito jovens.

Este fato acarreta diversos problemas à identidade profissional do educador musical. Em primeiro lugar, como afirmam Penna (2006) e Fonterrada (2008), este profissional, ao esvaziar sua formação destes saberes, pode não ser mais capaz de gerar aprendizado em seus alunos, caracterizando sua aula como um momento apenas de recreação ou lazer. Além disso, essa visão impede que os alunos tenham domínios mais complexos do assunto com o qual trabalham, a Música, o que pode tanto favorecer o conceito de relativismo no que tange aos conteúdos trabalhados – gerando um “vale-tudismo” cultural – como impedir que trabalhem numa abordagem intercultural, pois, dessa forma, não seriam capazes de problematizar este conhecimento (LIMA; MARIANO, no prelo).

A metodologia de pesquisa adotada, a pesquisa da própria prática, é outro assunto que necessita ser aprofundado. Como afirmam Zeichner e Noffke (2002), as pesquisas em Educação frequentemente são feitas a partir da prática docente de outra pessoa. Porém, pesquisar a docência de outros professores universitários é de extrema complexidade, esbarrando, entre outras, em dificuldades éticas e políticas. Trata-se de adentrar a sala de aula de um colega de departamento, muitas vezes com mais tempo de atividade profissional na universidade, ou ainda do chefe deste departamento, e analisar criticamente suas ações pedagógicas, sua formação profissional. A pesquisa da própria prática, então, se oferece como uma possibilidade para se investigar a docência do ensino superior.

Por conta das dificuldades em se investigar as aulas de outros professores na universidade, aliás, é extremamente difícil analisar a atual situação da docência nestas instituições e atestar a presença ou não do paradigma tradicional de ensino na docência universitária em geral, e na Música em específico. Muitos cursos possuem propostas curriculares que se afastam desse paradigma, mas mesmo os professores desses cursos podem realizar aulas pautadas nos modelos frontal e conservatorial, por exemplo, uma vez que o currículo toma forma mesmo é na ação (SACRISTÁN, 2013). No capítulo 1 deste documento, amparei minhas conclusões de que o paradigma tradicional de ensino ainda permeia a docência universitária em diversos autores, de diferentes áreas, que afirmam que o ensino universitário ainda se pauta neste paradigma. Porém, a realização de pesquisas que visem a trazer dados empíricos sobre o assunto é extremamente difícil, mas necessária.

Ainda em relação à pesquisa da própria prática, Anderson e Herr (2002) identificam um “desconforto” por parte dos pesquisadores da área com as bases epistemológicas dessas pesquisas, que se afastam de alguns ideais positivistas, como a ideia de racionalidade técnica e de neutralidade do conhecimento. De fato, o conceito de prática como produção de conhecimento é essencial para este tipo de pesquisa, abarcando tanto o desenvolvimento pessoal do pesquisador como indo além e contribuindo também para o desenvolvimento da educação e da sociedade em geral. Assim, as pesquisas da própria prática abarcam dimensões que nem sempre são consideradas nas pesquisas em Educação, como as dimensões pessoal e política, além da profissional.

A dimensão pessoal diz respeito ao fato do estudo poder focar tanto os alunos como o professor-pesquisador, numa espécie de busca por autoconhecimento, analisando-se assim o impacto do processo de pesquisa em si mesmo. A partir deste entendimento, nesta investigação de doutorado o sujeito que realizou a pesquisa também é objeto de pesquisa, além dos alunos. Por conta disso, alguns críticos da pesquisa da própria prática afirmam que estas levam a uma ilusão, em que o professor-pesquisador justifica sua própria prática. Não considero ser o caso deste estudo, pois em diversos momentos mostrei meus limites, erros e dúvidas, considerando esses fatos como dados válidos de pesquisa e contrariando a cultura universitária de individualização e fechamento no trabalho de cada um. Houve, sim, um substancial investimento emocional no projeto de pesquisa, o que, segundo Anderson e Herr (2002), não desqualifica o estudo.

Por fim, outra crítica que a pesquisa da própria prática recebe, ainda segundo estes autores, é que não poderia ser generalizada, pois não envolve grupos que sejam representativos de populações maiores. Considero que esse fato se iguala aos estudos de caso, por exemplo, em que a generalização é possível “naturalisticamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Como explicam essas autoras, em lugar de se perguntar do que o caso em estudo é representativo, o leitor da pesquisa indaga o que do caso em questão pode ser aplicado em sua situação particular. Nessa pesquisa, temos 32 alunos de um curso de licenciatura em Música de uma universidade federal, participando de uma disciplina que é comum à maioria destes cursos, o que permite afirmar que há certa representatividade de outros cenários de docência de Música universitária, permitindo uma generalização naturalística (*id.*).

De qualquer forma, Anderson e Herr (2002) apontam cinco critérios de confiabilidade para pesquisas da própria prática e que procurei seguir nesta investigação: validade de resultado, validade de processo, validade democrática, validade catalítica e validade dialógica. A validade de resultado é garantida quando as ações de pesquisa permitem responder às questões de pesquisa, o que considero ter acontecido neste estudo. Já a validade de processo refere-se ao fato de em que medida os problemas de pesquisa são classificados e resolvidos de forma que permitam aprendizado contínuo dos indivíduos imersos no estudo ou de alguma melhoria ou mudança no sistema em que esses indivíduos estão inseridos. Por meio da intervenção realizada, houve aprendizado por parte dos alunos e também por parte do professor-pesquisador, tanto nos conhecimentos musicais trabalhados quanto no que tange às práticas socioeducativas e à pesquisa em educação e educação musical.

A validade catalítica ocorre quando os participantes do estudo, incluindo o professor-pesquisador, por meio da pesquisa, compreendem a realidade para poder transformá-la ou reforçar seu apoio a ela. Considero que houve um entendimento da realidade que permeia a docência universitária de Música de minha parte e, talvez, da parte dos alunos, graças ao estudo. A validade democrática ocorre quando são levadas em consideração no estudo as múltiplas perspectivas e interesses dos envolvidos, o que se procurou fazer durante os 15 encontros da disciplina. Por fim, a validade dialógica ocorre quando é feita uma revisão do estudo por pares, de modo a garantir a confiabilidade da pesquisa, o que ocorre, em certa medida, por meio das avaliações a que este estudo deve se submeter, enquanto pesquisa de doutorado.

Assim, considero que a metodologia empregada se mostrou desafiadora, mas acertada, frente aos objetivos propostos. Sua validade ainda pode ser avaliada frente ao componente moral e ético que guiou as relações entre os participantes, incluindo-se aí as relações entre professor/pesquisador e alunos e entre todos os envolvidos no projeto de pesquisa (ZEICHNER e NOFFKE, 2002).

Finalizando, superar o paradigma tradicional não significa apenas mudar dinâmicas habituais de ensino, ou simplesmente substituí-las por outras. Implica um processo lento, doloroso e complexo de mudar identidades, modelos formativos, valores e visões de mundo, tanto de professores como de alunos e da própria universidade. Nesta pesquisa – que representa um pequeno recorte temporal – busquei priorizar a análise do processo realizado na intervenção, apontando contradições, incongruências, acertos etc., tendo o referencial teórico como suporte. Este documento é uma “fotografia” desse processo pequeno, que continuou depois da coleta de dados, continua ainda hoje e continuará ao longo de minha trajetória como professor universitário de Música.

A busca de superação do paradigma tradicional no ensino superior de Música se faz necessária, uma vez que as concepções em que se baseia não levam em consideração as diferenças culturais que estão no “chão” da universidade atualmente. A interculturalidade oferece possibilidades para isso. Como afirma Penna (1995) no excerto que trago no início desta tese, trata-se de ultrapassar as fronteiras físicas e simbólicas do conservatório – inclusive as fronteiras que carregamos dentro de nós. Sem desmerecer as instituições, mas reconhecendo os limites de uma metodologia de ensino baseada em aulas de universidades medievais e conservatórios europeus do século XIX, a realidade em que vivemos hoje exige que o ensino superior de Música seja transformado, e não conservado.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. Soriano de; FLEITH, D. de S. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p.105-110, 2004.
- ALMEIDA, C. M. G. de. Diversidade e formação de professores de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, set. 2010.
- ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Goiânia e Rio de Janeiro: Ed. Alternativa e DP&A Editora, 2002.
- ANDERSON, G. L., HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? **Educational Researcher**, v.28, n.5, p.12-21,40, 1999.
- AZZI, A. M. S. C. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. D.A. de A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- BACKES, D. S. [et al]. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 3, p. 421-426, jun. 2010.
- BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 421-428, abr. 2011.
- BARROSO, J. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. UNESP/UNIVESP, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 13/01/2016.
- BEETHOVEN, L. V. **Sinfonia nº 5**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6z4KK7RWjmk>>. Acesso em: 13/01/2016.
- BERALDO, T. M. L. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 71-88, jan./abr. 2009.
- BOCLIN, R. Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um Estudo de Caso. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 959-980, out./dez. 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>> Acesso em: 15/03/2013a.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/03/2013b.

_____. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música**, de Junho de 1999.

CAETANO, P.; CRUZ, C. **Engomadinho**. Transcrição: Anna Paes. Revisão: Mauricio Carrilho e Ricardo Gilly. In: APOSTILA de canto – 2006. Rio de Janeiro: Escola Portátil de Música Oficinas de Choro, 2006. 1 partitura.

CALDEIRA, A. M. S.; SANTIAGO, N. B. Formação docente no ensino superior: um estudo de caso. IN: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMBRIDGE. **Cambridge International Dictionary of English**. Cambridge: University Press, 1999.

CAMPOS, M. de M. Mar de Ubatuba. 1 partitura. In: ANDRADE, M. de. **As melodias do boi e outras peças**. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda., 1987.

CANDAU, V. M. (org). **A Didática em questão**. 3a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

_____. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). **Alternativas do ensino em didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____ (org.). **Reinventar a escola**. 2a. ed. Petrópolis: editora Vozes, 2001.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011.

_____ (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012b.

_____. O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012c.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012d.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012e.

_____. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

_____. **Educação intercultural: construindo um mapa conceitual**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Não publicado.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, V. M. e Moreira, A. F. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANEN, A. Novos olhares sobre a produção científica em Educação superior: contribuições do multiculturalismo. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPUTO, S. G. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Žižek e Russel Jacoby. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.6, n.10, p. 51-62, fev. 2002

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inside/Outside: teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

COSTA, N. M. da S. C. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.29, n. 1, p. 21-30, jan./abr. 2007.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILLINI, G. A. Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, [S. l.], n. 11, p. 1-15, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.; _____. **The SAGE handbook of qualitative research**. 4a. ed. California: SAGE Publications, Inc., 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do método: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, M. de L. da S. M. El papel de la institución en el escoger, acoger y acompañar al profesor universitario. **Investigación y educación en enfermería**, Antioquia, Colombia, v. 29, n. 1, p. 68-76, mar. 2011.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de Música. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM**, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

FREITAS, S. P. R. de. **Teoria da harmonia na música popular: uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

_____. **Que acorde ponho aqui?** Harmonia, práticas teóricas e o estudo de planos tonais em música popular. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de Música**. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. O trabalho acadêmico dos professores universitários de Música. In: **Anais do IX Encontro Regional da ABEM-SUL**, 9, Londrina. Londrina: ABEM, 2006a, CD-ROM.

_____. A formação dos professores universitários de Música. In: **Anais do XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM**, 15, João Pessoa. João Pessoa: ABEM, 2006b, p. 82-89.

_____. The academic work of university music teachers: a study about teacher knowledge base. In: **28th ISME World Conference Abstracts**, 28, Bologna-Itália. Bologna: ISME, 2008, p. 724-725.

_____; AZEVEDO, M. C.; HENTSCHKE, L. Os professores universitários de Música: um estudo sobre seus saberes docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 27-35, mar. 2008.

_____; HENTSCHKE, L. Aspectos administrativos e políticos do trabalho acadêmico de professores universitários de Música. In: **Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina 2007**, 16, Campo Grande. Campo Grande: ABEM, 2007, CD-ROM.

_____; LIMA, E. F. de. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, jul./dez. 2014.

_____. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 21, p. 76-83, mar. 2009.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GOHN, D. M. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, p. 25-34, jan-jun 2013.

GONÇALVES PINTO, Maria das Graças C. da S. M. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. IN: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004, CD-ROM.

GRISALES FRANCO, L., y GONZÁLEZ-AGUDELO, E. El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. **Educación y Educadores**, Antioquia, Colombia, v. 12, n. 2, p. 77-86, 2009.

HAENDEL, G. F. **Sonata IV**. Leipzig: Edition Peters, s/d. 1 partitura. Flauta e cravo.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HEMPEL, C. G. Investigação científica: invenção e verificação. In: _____. **Filosofia da ciência natural**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

HENAO-CASTAÑO, Á. M.; NÚÑEZ-RODRÍGUEZ, M. L.; QUIMBAYO-DÍAZ, J. H. El rol del profesional de la salud como docente universitario. **Aquichan**, Chía, Colombia, ano 10, v. 10, n. 1, p.34-42, abr. 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

JANOTTI, A. **Origens da Universidade**: a singularidade do caso português. 2a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à Educação**: A Música nas escolas públicas 1838 – 1971. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JOLY, I. Z. L. [et al]. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação**: Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. São Carlos: UFSCar, 2007.

JUSTO, H. **Carl Rogers**: teoria da aprendizagem centrada no aluno. 4. ed. Porto Alegre: Livraria S. Antônio, 1978.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5 ed. São Paulo: Editora perspectiva, 1998.

LACERDA, P. M. Ser diferente é normal? In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LAGO, P. M. Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 341-350, jul./set. 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITÃO, V. R.; PASSERINO, L. R. M.; WACHOWICZ, L. A. Novos tempos, novas práticas... repensando metodologia e avaliação no Ensino Superior - Relato de Pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.157-172, set./dez. 2003.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. especial 01, p. 105-120, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIMA, E. F. de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

_____. Em defesa da Didática Intercultural: apontamentos sobre um marco de referência. In: ROMUALDO, C.; GIROTTI, M. T.; ZUIN, P. B. (Orgs.). **Diálogos em Didática**: Tecendo histórias sobre o ensinar e o aprender. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

_____; MARIANO, A. L. S. **Uma aproximação à interculturalidade nas práticas pedagógicas escolares**: qual o lugar dos saberes docentes? (no prelo).

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

LIMA, M. de L. R. Memórias de professores: uma experiência de pesquisa na formação de professores de ensino superior. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.89-98, set./dez. 2006.

LÓPEZ. L. El profesor universitario en la contemporaneidad. **Revista Facultad de Ciencias Económicas**, Universidad Militar Nueva Granada, v. 16, n. 1, p. 23-40, 2008.

LOURO, A. L. M. **Ser docente universitário-professor de Música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. Tese (doutorado em Música) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3a. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

MARQUES, E. L. Discursos de professores de Música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.26, p. 47-59, jul./dez. 2011.

MARTÍNEZ, M. E. Entre identidades y diferencias: pensando acerca de la escolarización y el pluralismo en contextos latinoamericanos. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MELO DE AMORIM, V.; CASTANHO, M. E. Por uma Educação estética na formação universitária de docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.

MERCER, J. Autumm Leaves. In: **THE Real Book**. [S.l.]. [s/d].

METALLICA. **The Unforgiven**. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Ckom3gf57Yw>>. Acesso em: 13/01/2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

_____. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MIZUKAMI, M. da G. N. [et al]. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar-Comped/Inep, 2002.

_____. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. In: BARBOSA, L. L. R (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 201-232.

NARVÁEZ, M. R. T. El profesor universitario, un agente de desarrollo moral. **Revista Ciencias de la Salud**, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia v. 4, número especial, p. 103-109, out. 2006.

PACHANE, G. G e PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Iberoamérica, v. 33, n.1, p. 1-13, 2004.

PAESE, R. M. **Um paradigma inovador na prática pedagógica do professor de periodontia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, dez. 2005.

PENNA, M. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Y. R. [et al]. **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em Música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. La Cultura escolar en la sociedade posmoderna. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n.225, p.80-85, 1994.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, I. de M.; BARBOSA, J. R. A. Formação de docentes para o ensino superior: velhos problemas, novas perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Endipe, 2004. 1 CD-ROM.

PIRES, R. C. M. Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação (Campinas)**, v.14, n. 2, p. 487-514, 2009.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANO, C. C. [et al]. A expressividade do docente universitário durante sua atuação na sala de aula: análise dos recursos verbais utilizados e suas implicações para a enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 5, p. 1188-1196, out. 2011.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M.

(orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 165-188.

ROZENDO, C.A. [et al]. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr. 1999.

RUIZ, V. M. Motivação na universidade: uma revisão de literatura. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 2, 2003, p. 15-24.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SADIE, S. (org). **Dicionário Grove de Música**. Ed. Conc. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na Educação de ensino superior. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, n. 1, janeiro/março 2001.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas. Disponível em:
<http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 07/08/2014.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Apresentação. In: LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, D. [et al]. **Filosofia da educação brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SCHOENBERG, A. **Harmonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCOTT, D.; USHER, R. **Researching education: data, methods and theory in educational enquiry**. London and New York: Cassell, 1999;

SILVA, M. R. G. Concepções sobre Assimilação Solidária num curso universitário. **Ciênc. educ. (Bauru)**, 1998, vol.5, no.2, p.49-60.

SILVA, P. B. G.; OLIVEIRA, W. de. **Iniciação de educadores sociais à pesquisa científica**. São Carlos: NEAB/UFSCar, 2000.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de administração no Brasil. **O&S**, v.12, n.35, p. 113-134, Out./Dez. 2005.

SPEARS, B. **Baby One More Time**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C-u5WLJ9Yk4>>. Acesso: 13/01/2016.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo. Editora Moderna, 2003.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da Educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estud. psicol.**, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, Ago. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.82-103.

TOLEDO, J. **Cuidado Violão**. In: IV Festival Nacional de Choro (Ano Canhoto) - Apostila Geral de Repertório. São Paulo: Instituto Casa do Choro, 2008. 1 partitura.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima: Peru, 2005. Disponível em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 19/08/2015.

ULLMANN, R.; BOHNEN, A. **A universidade: das origens à Renascença**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZEICHNER, K. M., NOFFKE, S. E. Practitioner Research. In: RICHARDSON, V. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 4a. Edição. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2002.

APÊNDICE A – Plano da disciplina de LEM 2 ministrada

Turma/Disciplina: 283266 - A - LINGUAGEM E ESTRUTURACAO MUSICAL 2	2013/2
--	---------------

Professor Responsável: FERNANDO STANZIONE GALIZIA
--

Objetivos Gerais da Disciplina

Preparar o aluno quanto aos fundamentos de sua formação técnico-conceitual em música, conferindo-lhe as condições necessárias (teóricas e práticas) para oportunamente vir a edu-car com a música.

Ementa da Disciplina

Serão tratados nesta disciplina os princípios da Harmonia: Funções Harmônicas (T, S, D), acordes básicos, cadências, campo harmônico diatônico nos modos maior e menor, meios de preparação, Relativos, ampliação do conceito de campo harmônico, pedal harmônico, diminutos auxiliares, a questão harmônica do blues, re-harmonizações e modulação. musi-cais O todo e as partes: estruturação de formas musicais (AB, ABA, ABC, Rondo, Cânone e procedimentos imitativos, ostinatos, etc).

Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	0	0	2

Requisitos da Disciplina

283258

Co-Requisitos da Disciplina

Caráter de Oferecimento

Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina

<input type="checkbox"/>	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
--------------------------	--

<input type="checkbox"/>	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
--------------------------	--

Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)

LINGUAGEM E ESTRUTURAÇÃO MUSICAL 1

Tópicos/Duração

1. Apresentação da disciplina e da pesquisa (2 horas)
2. Definições de música, harmonia e tonalidade (1 hora)
3. Harmônicos do som, dissonâncias e consonâncias e a origem das leis da tonalidade (1 hora)
4. Estruturação e criação de Melodias (2 horas)
5. Harmonização de Melodias (16 horas)
6. Avaliações (6 horas)
7. Encerramento da disciplina (2 horas)

Objetivos Específicos

Ao final da disciplina, os alunos deverão ser capazes de:

1. Compreender os acordes básicos (tétrades) e as funções harmônicas que esses acordes podem assumir no contexto da tonalidade;
2. Unir acordes em sucessões tendo em conta suas particularidades, de maneira que tais sucessões sejam eficazes;
3. Compreender que as leis que regem a tonalidade na música ocidental são historicamente e socialmente construídas, a partir dos harmônicos do som;
4. Harmonizar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações, com o objetivo de trabalhar estas melodias em um contexto educacional;
5. Criar melodias simples, de até 8 compassos, nos modos maior e menor e sem modulações, com o objetivo de trabalhar estas melodias em um contexto educacional;
6. Terem desenvolvido autonomia pessoal e consciência crítica.

Estratégias de Ensino

1. Aulas expositivas;
2. Discussões em grupo;
3. Atividades práticas e teóricas, individuais ou em grupo;
4. Trabalhos individuais e em grupo.

Atividades dos Alunos

1. Leitura e confecção de textos;
2. Discussões em grupo;
3. Trabalhos e seminários individuais e em grupo.

Recursos a serem utilizados

1. Lousa e giz
2. Data-show e notebook
3. Aparelho de som
4. Instrumentos musicais diversos (piano, teclado, flautas doce, violões dentre outros)

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc..)

A avaliação da disciplina será feita mediante duas categorias de instrumentos, totalizando quatro avaliações.

Na primeira categoria, TRABALHOS, os alunos farão dois trabalhos práticos e individuais, valendo até 10,0 pontos cada um.

Na segunda categoria, AVALIAÇÕES, os alunos farão duas avaliações que poderão ser práticas ou teóricas, e individuais ou em grupo, dependendo do conteúdo trabalhado. Cada avaliação valerá até 10,0 pontos cada.

A média final do alunos será composta pela média simples das quatro avaliações. Os alunos que obtiverem média igual ou superior a 6,0 E frequência igual ou superior a 75% estarão aprovados.

Os alunos com média igual ou inferior a 4,9 OU frequência igual ou menor a 74% serão reprovados na disciplina.

Os alunos com nota final entre 5 e 5,9 e frequência mínima de 75% poderão se submeter à avaliação complementar de recuperação até o prazo máximo de 35 dias do início do período letivo subsequente, de acordo com a Portaria GR 522/06 de 10/11/2006.

A avaliação de recuperação será escrita, individual e teórica. A nova média será calculada a partir da média simples entre a nota da recuperação e a média final do aluno.

Bibliografia

Publicação (Procure usar normas ABNT. a menos da formatação)

BÁSICA:

GALIZIA, Fernando. Melodia, tema e frase: conceitos, definições, diferenças e semelhanças. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GUEST, Ian. Arranjo: método prático. Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 1996.

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. Teoria da harmonia na música popular: uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

SCHOENBERG, Arnold. Harmonia. Tradução de Marden Maluf. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

DE APOIO:

PISTON, Walter. Harmony. 3 ed. New York: W.W. Norton & Company, 1941.

SCHENKER, Heinrich. Harmony. USA: The MIT Press, 1954.

ZAMACOIS, Joaquin. Tratado de armonia. 5 ed. Barcelona: Labor, 1975.

Observações

(por exemplo: outras turmas em oferecimento simultâneo, distribuição de programas entre professores, disponibilidade de bibliografia, vagas de extensão, alunos especiais, etc.)

1. Algumas atividades podem gerar barulho e, portanto, a disciplina exige um local que não atrapalhe outras disciplinas.
2. A bibliografia se encontra na Biblioteca Comunitária da UFSCar e, quando não, será disponibilizada pelo professor.
3. A disciplina não comporta o conceito I.

APÊNDICE B – Cronograma da disciplina de LEM 2 ministrada

28326-6 Linguagem e estruturação musical 2			
AULA	DATA	TEMA	ASSUNTO
1	22/ago	Apresentação da disciplina	Objetivos, conteúdo, metodologia, avaliações, recursos, moodle etc.
		Apresentação da pesquisa	Objetivos, procedimentos, TCE etc.
2	29/ago	Definições de conceitos importantes	O que é música? O que é harmonia? O que é tonalidade?
		Histórico da harmonia tonal	Harmônicos do som, dissonâncias e consonâncias e a origem das leis da tonalidade
05/set		Não haverá aula - ISME Chile	
3	12/set	Melodia	O que é melodia? Melodia (parte da música) X Harmonia (parte da música e subárea da música)
			Estruturação de melodias
4	19/set	Trabalho 1	Análise de melodias de gêneros diversos
5	26/set	Avaliação 1	Criação de melodia
6	03/out	Harmonização de melodias	Campo harmônico diatônico nos modos maior e menor
			Acordes básicos
7	10/out		Funções Harmônicas (T, S, D)
		Cadências	
8	17/out	Harmonia	Acordes de dominante
9	24/out	Trabalho 2	Harmonização e reestruturação da melodia da Avaliação 1
10	31/out	Harmonia	Meios de preparação - Dominante e Subdominante
07/nov		Não haverá aula - FERIADO e ABEM	
11	14/nov	Harmonia	Meios de preparação - Dominante e Subdominante
12	21/nov	Harmonia	
13	28/nov	Harmonia	
		Extensões da tríade: 7ª, 9ª, 11ª, 13ª	
14	05/dez	Avaliação 2	Avaliação Final
15	12/dez	Fechamento da disciplina	Notas, frequência, recuperação etc.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Ensino superior de música: uma pesquisa sobre autonomia e consciência crítica dos alunos*.
2. Trata-se de uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em nível de doutorado. A questão norteadora do estudo é: como elaborar e conduzir uma disciplina de música no ensino superior voltada para a autonomia e consciência crítica dos alunos? A partir desta questão, o objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades de práticas pedagógicas para superar o modelo de ensino tecnicista, reproduzidor e transmissor de conteúdo que ainda prevalece no ensino de música universitário.
3. Sua participação não é obrigatória. Caso aceite participar, sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir que o pesquisador/professor observe suas ações e falas nas aulas da disciplina Linguagem e estruturação musical 2, do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, que ficará a cargo do pesquisador/professor, e participar de entrevistas coletivas e individuais sobre assuntos pertinentes das aulas.
4. Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes de pesquisa são os seguintes: aceitar participar; conhecimentos de gêneros musicais variados; sem experiências formais de ensino de harmonia (teoria) além dos adquiridos na disciplina Linguagem e estruturação Musical 1, do curso de Licenciatura em Música da UFSCar; assiduidade às aulas da disciplina de Linguagem e estruturação Musical 2.
5. Consideramos que a pesquisa, por ser da área de educação e envolver o ensino e aprendizagem de teoria musical em âmbito de graduação, não apresenta riscos físicos ou psíquicos. Riscos morais, sociais ou culturais só ocorreriam no caso do pesquisador/professor ter um comportamento não apropriado em sala de aula, em termos de ética e respeito aos alunos e à sua cultura. Os riscos intelectuais dizem respeito à possibilidade dos alunos não desenvolverem autonomia, consciência crítica ou aprendizagem verdadeira nos conteúdos trabalhados na disciplina. Porém, considera-se que o risco intelectual da pesquisa é, na verdade, a manutenção de uma situação possível de ocorrer em qualquer processo de ensino. Por fim, considera-se que os riscos espirituais são mínimos na pesquisa, por se tratar de uma disciplina já existente no PPP do curso e na possibilidade dos alunos poderem se negar a participar do estudo.
6. Pela explicação acima sobre eventuais riscos em participar da pesquisa, não haverá nenhuma forma de indenização diante de eventuais danos dela decorrentes.
7. A pesquisa será acompanhada pelo professor/pesquisador e por sua orientadora, a Profa. Dra. Emília Freitas de Lima, apenas. Este acompanhamento será feito pelas observações e seus relatos e pelas entrevistas e suas transcrições.
8. Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos.
9. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e poderá retirar seu consentimento. Da mesma forma, sua eventual recusa ou desistência em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo para você como aluno/a da disciplina, em sua relação com o professor/pesquisador ou com a instituição.

10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para a discussão dos resultados de forma escrita, serão usados pseudônimos para cada participante, de forma que sua privacidade será protegida e assegurada.
11. Não há necessidade de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, pois você não terá gastos de nenhuma forma pela sua participação.
12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Fernando Stanzione Galizia
Professor/Pesquisador
Departamento de Metodologia de Ensino
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP – Brasil
Fones: (16) 3351-8668/3351-8373

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE D – Formulário entregue aos alunos no primeiro dia de aula**VOCÊ E A MÚSICA**
Identidade musical dos alunos de LEM 2

Nome: _____

RA: _____

E-mail: _____

1. Você já estudou teoria musical ou harmonia antes de entrar na UFSCar?

 SIM NÃO

2. Se sim, onde?

 Em escolas específicas de música Em aulas particulares de música Outro: _____

3. Se sim, o que você estudou?

 Aulas específicas de harmonia Aulas de teoria musical (harmonia, percepção, leitura e escrita de partituras etc.) Outro: _____

4. Qual instrumento você toca (qual seu instrumento principal – inclua voz caso seja cantor ou cantora)?

5. Com qual estilo musical você mais se identifica? (Você pode marcar até dois estilos)

 1. Jazz 2. Música Erudita 3. Rock 4. Sertanejo 5. Choro 6. Samba 7. Bossa Nova 8. MPB

() 9. Hip Hop / RAP

() 10. Funk

() 11. Outro: _____

Se necessário, especifique o estilo musical com o qual você mais se identifica (por exemplo: Rock clássico, ou Samba de raiz, ou Funk Carioca etc.):

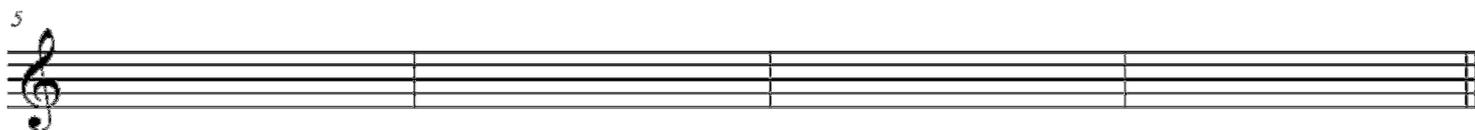
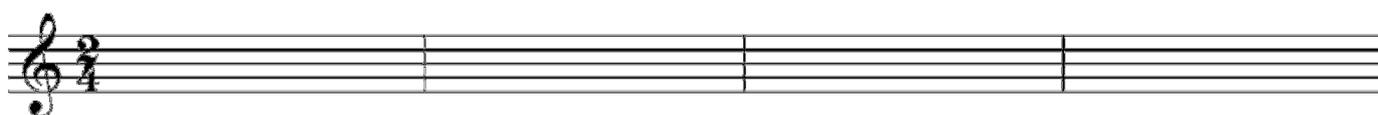
APÊNDICE E – Avaliação 1

1. (7,0) Na pauta abaixo, crie uma melodia de 8 compassos. Sua melodia deve ter duas frases de 4 compassos, sendo que:

1.1 (3,0) A primeira frase deve ter: início tético; terminação feminina; e cadência suspensiva.

1.2 (3,0) A segunda frase deve ter: início anacrúsico; terminação masculina; e cadência conclusiva.

1.3 (1,0) As duas frases devem ser unitônicas e devem estar em DÓ MAIOR ou LÁ MENOR.



2. (2,0) Responda às questões abaixo sobre a melodia que você criou:

2.1 (0,75) Como é o metro da sua melodia?

2.2 (0,75) Escreva abaixo a célula (ou inciso) da sua melodia:

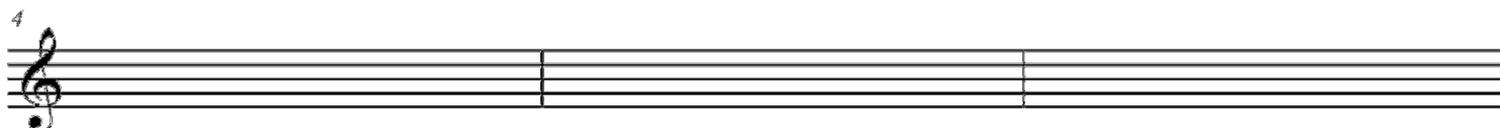
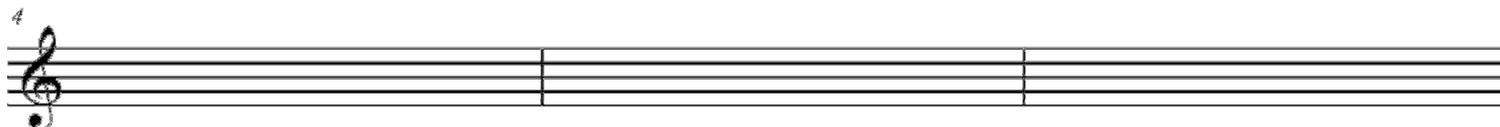
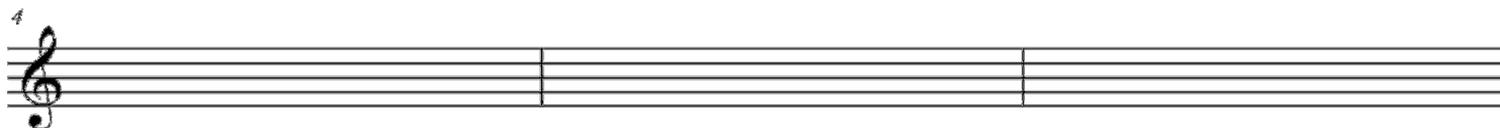


2.3 (0,5) Como é a forma da sua melodia?

3. (1,0) Nas linhas abaixo, explique um pouco a sua melodia. Descreva coisas como: a que gênero musical ela pertence (rock, blues etc.)? Você quis exprimir algum sentimento com ela? Se sim, qual? Em qual instrumento (ou voz) você imagina que essa melodia soaria interessante? Se for voz, você pensou numa letra para essa

APÊNDICE F – Avaliação 2

1. (5,0) Na pauta abaixo, crie uma melodia cifrada de 8 compassos. Sua melodia e harmonia podem ser da maneira como você quiser, desde que seja tonal. Repare que há 9 compassos abaixo: é para o caso de você querer fazer uma anacruse. Caso não, deixe um compasso em branco (último ou primeiro). As cifras devem, necessariamente, conter sua análise funcional (T, S ou D) e analítica (graus e tipo de acorde).



2. (4,0) Responda às questões abaixo sobre a melodia que você criou:

2.1 (0,5) Como é o metro da sua melodia?



2.2 (0,75) Escreva abaixo a célula (ou inciso) da sua melodia:



2.3 (0,25) Como é a forma da sua melodia?

2.4 (0,5) Em que tonalidade(s) está a sua música?

2.5 (0,4) Há algum trecho modulante ou de transferência funcional de progressão harmônica?

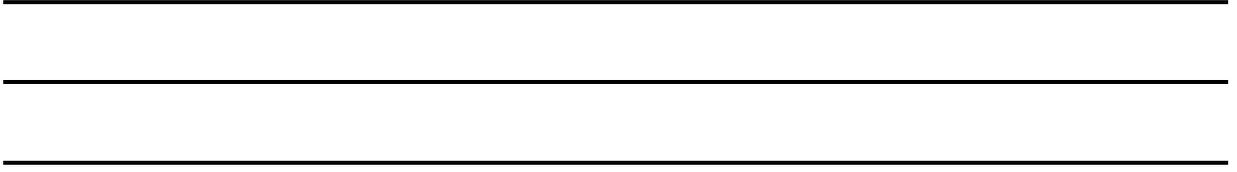
2.6 (0,4) Quantas frases possui a sua melodia? Aponte os compassos de início e final de cada uma.

2.7 (0,4) Como são os inícios dessa(s) frase(s)?

2.8 (0,4) Como são as terminações dessa(s) frase(s)?

2.9 (0,4) Como são as cadências dessa(s) frase(s)?

3. (1,0) Nas linhas abaixo, aponte as cadências harmônicas que existem na sua música. Escreva o(s) compasso(s) onde ela ocorre e o seu nome.



APÊNDICE G – Partitura da música “Engomadinho” com acordes marcados – retirado de Caetano e Cruz (2006)



Engomadinho

choro

Pedro Caetano e
Claudionor Cruz

$\% C$ E7/B A7 A/G D7/F#
 De - ter - no bran - co to - do, en - go - ma - di - nho To - do fa -
 Fm6/Ab G7 C Am F#m7b5
 3 cei - ro, car - re - gan - do, o pi - nho Já vem che - gan - do meu fe - liz can - tor —
 Em/G Em B7 Em G7
 — Sal - ve, o se - res - tei - ro, sal - ve, o meu a - mor! A noi - te, é mi - nha, O seu sem -
 C E7/B A7 A/G D7/F# Fm6/Ab G7
 9 blan - te, a - le - gre, Es - tá di - zen - do que, es - tá che - i - nho de dis - po - si - ção —
 C C/Bb F F#o C/G A7
 12 — Pa - ra, a - ca - bar com a dor que, es - tou so - fren - do Cla - re - an - do, a noi -
 D7 G7 C G7b9 Cm Cm/Bb
 15 — te do meu co - ra - ção — Eu ti - nha vis - to, um man - to mui - to, es - cu -
 A° Fm6/Ab G7 G/F Cm/Eb
 18 — ro Co - brir a i - lu - são da mi - nha vi - da Mas co - mo, a

Engomadinho / pág. 2

21 Cm Am7^{b5} Gm Eb7 Ab7 D7

dor sem - pre des - co-bre um fu - ro. O meu de - sen - ga - no en - con - trou sa - i -

24 G7 Cm Cm/Bb A^o Fm6/Ab

- - da A cha - ve que a - briu a li - ber - da - de Pa - ra o meu

27 G7 G/F C7/E Fm Fm/Ab

co - ra - ção che - io de dor _____ Es - tá na voz e na sim - pli - ci - da -

30 Cm/G Ab7 Db G7 C

- de Des - te se - res - tei - ro que é o meu a - mor De ter - no

Ao \otimes

APÊNDICE H – Avaliação da disciplina

Instruções:

- Responda de forma clara, precisa e honesta. Critique o que achar que deve, de forma construtiva (ou não).
- **NÃO SE IDENTIFIQUE. NÃO COLOQUE NOME, RA OU QUALQUER OUTRA COISA. ESSA AVALIAÇÃO É ANÔNIMA.**
- Tente explicar ao máximo suas respostas. Evite usar “sim” ou “não”.

Questões:

1. Você julga que essa disciplina é útil para sua formação como educador musical? Explique por que.

2. Os conteúdos trabalhados na disciplina são condizentes com a ementa e os objetivos do plano de disciplina?

3. As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor são adequadas à disciplina? Em caso negativo, explique.

4. O professor domina os conteúdos trabalhados em sala?

5. As posturas do professor em sala de aula são adequadas?

6. As estratégias de avaliação utilizadas na disciplina são adequadas? Ou seja, permitem averiguar a aprendizagem dos alunos e auxiliá-los em seu processo de aprendizagem?

7. Se houver, qual é o ponto forte da disciplina (qualquer um)? E o ponto fraco?

8. Faça outras observações ou críticas que julgar pertinentes e que não foram perguntadas anteriormente.

APÊNDICE I – Mapa conceitual sobre educação intercultural

