

Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros*

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTIONS TO MUSIC EDUCATION: ANALYSIS OF TWO BRAZILIAN MUSICAL PROJECTS

CONTRIBUCIONES DE PAULO FREIRE A LA EDUCACIÓN MUSICAL: ANÁLISIS DE DOS PROYECTOS PEDAGÓGICO MUSICALES BRASILEROS

Heloisa Faria Braga Feichas**
Flávia Motoyama Narita***

Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas
/ Volumen 11 - Número 1 / enero - junio de 2016
/ ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 15-38

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2015 | Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2015 | Disponible en línea: 30 de mayo de 2016. Encuentre este artículo en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
doi:10.11144/Javeriana.mavae11-1.cpfe

* Artículo de Investigación. Este trabajo se inspira en los resultados de dos proyectos de investigación: *Oficinas de Música na Escola Integrada em Belo Horizonte*, de Heloisa Faria Braga Feichas, y *Música, Aprendizagem Informal e Formação de Professores a distância no Brasil* de Flávia Motoyama Narita, auspiciados por Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) y fundação do Ministério da Educação (MEC).

** Doutorado no Instituto de Educação/Universidade de Londres. Professora da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 1997.

*** Doutorado no Instituto de Educação/Universidade de Londres. Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília desde 2006.



Resumen

A partir del análisis de dos proyectos pedagógico-musicales realizados en dos universidades brasileñas, este documento pretende discutir cuestiones de educación musical a la luz de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire. El primer proyecto tuvo lugar en Belo Horizonte, Minas Gerais, presenta algunos aspectos de los Talleres de Música del Programa Escuela Integrada. Para la recolección de datos se utilizaron informes de los participantes y entrevistas con ellos. El segundo proyecto hizo uso del modelo de aprendizaje informal de Lucy Green (2008) en varios municipios que atiende la carrera de Música a Distancia de la Universidad de Brasilia. Se llevaron a cabo entrevistas, observaciones, cuestionarios en línea y análisis de materiales producidos por los participantes. Los principios pedagógico-musicales adoptados en ambos proyectos apuntan a la necesidad de valorar y movilizar los saberes musicales de los educandos, el aprendizaje colaborativo y la conciencia de su potencial musical de cara a una posible pedagogía musical de la autonomía.

Palabras claves: pedagogía de la autonomía; educación musical; aprendizaje informal; aprendizaje colaborativo

Abstract

In the light of the critical pedagogy of Paulo Freire, this article analyses two projects of music education carried out by two Brazilian universities. The first project, implemented in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais, discusses the Music Workshop as part of the Programme Escola Integrada (Integrated School). Data was collected through participants' reports and interviews. The second project was based on Lucy Green's (2008) informal learning model, which was implemented in a distance learning undergraduate course offered by Universidade de Brasília. It employed interviews, observations, online questionnaires and analysis of materials produced by the module participants. The pedagogical and musical principles adopted in

both projects suggest the importance to value and mobilize educatees' musical knowledge, collaborative learning, and the conscientization of one's own musicianship towards a potentially musical pedagogy of autonomy.

Keywords: pedagogy of autonomy; music education; informal learning; collaborative learning

Resumo

Através da análise de dois projetos pedagógico-musicais realizados em duas universidades brasileiras, esse trabalho pretende discutir questões de educação musical sob a luz da pedagogia crítica abordada na obra de Paulo Freire. O primeiro projeto realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, apresenta alguns aspectos das Oficinas de Música do Programa Escola Integrada. Como coleta de dados, utilizou relatórios dos participantes e entrevistas com os mesmos. O segundo projeto utilizou o modelo de aprendizagem informal de Lucy Green (2008) em diversos municípios atendidos pelo curso de Música a Distância da Universidade de Brasília. Utilizou entrevistas, observações, questionários online e análise de materiais produzidos pelos participantes. Os princípios pedagógico-musicais adotados em ambos os projetos apontam a importância de se valorizar e mobilizar os saberes musicais dos educandos, a aprendizagem colaborativa, e a conscientização de seus potenciais musicais em direção a uma possível pedagogia musical da autonomia.

Palavras chave: pedagogia da autonomia; educação musical; aprendizagem informal; aprendizagem colaborativa

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos de nossa prática pedagógico-musical com alunos dos cursos de Graduação em Música das Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB) buscamos desenvolver trabalhos colaborativos e criativos acreditando na construção de conhecimentos a partir da expansão de consciência dos indivíduos e ampliação do senso coletivo. Depois da realização de alguns desses projetos pedagógico-musicais surgiu uma necessidade de refletirmos de forma mais profunda sobre os processos ocorridos, pesquisando referenciais teóricos que dessem suporte para uma discussão do ponto de vista da educação musical. Um dos pilares para essa discussão foi a obra do educador e filósofo Paulo Freire, especialmente seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996/2011). Sua perspectiva socio-cultural leva em conta o contexto do aluno e aponta para uma proposta dialógica onde todas as vozes são ouvidas, diferentemente das propostas educacionais onde o professor é o único detentor do conhecimento.

A educação para a autonomia, segundo Freire (1996/2011), busca formar sujeitos críticos, reflexivos e ativos para transformação da sociedade. Assim o educando se torna agente de seu próprio processo desenvolvendo sua consciência. Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996/2011) elenca uma série de preceitos sobre o “ensinar”. Na verdade, esse “ensinar” freireano significa uma via de mão dupla, pois educador e educando constroem coletivamente o conhecimento.

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos... ensaiam a experiência de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 1996/2011, p. 42)

Dos vinte e sete preceitos apresentados e discutidos no livro, selecionamos aqui os mais relevantes para a análise dos projetos pedagógico-musicais desenvolvidos na Escola de Música da UFMG e na Universidade de Brasília (UnB). Primeiramente relataremos um projeto realizado na UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais e em seguida outro projeto proposto em uma disciplina do curso a distância da UnB e implementado em diversos municípios atendidos pelo curso. Antes da discussão dos projetos, apresentaremos os métodos que utilizamos para coletar os dados selecionados para ilustrar os preceitos de Freire expostos aqui.

METODOLOGIA E MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

Os projetos conduzidos nas duas universidades adotaram uma abordagem qualitativa. Focalizando prioritariamente nas práticas pedagógico-musicais propiciadas pelos projetos e relacionando-as a ideias da pedagogia crítica de Freire, nossas discussões não abarcam questões relacionadas aos grupos sociais dos participantes. Assim, questões como faixa etária, gênero, religião, classe socioeconômica, ou outros grupos sociais não são discutidas neste artigo.

No primeiro projeto, apresentamos discussões geradas nas Oficinas de Música do Programa Escola Integrada, entre 2011 e 2013, que teve nesse período a participação de 20 bolsistas. O segundo projeto enfoca a implementação do modelo de aprendizagem informal de Green (2008) em um curso a distância. Esse modelo continua sendo empregado, mas os dados trazidos neste artigo referem-se à implementação do modelo de Green no período de

2011 a 2012, quando foi ofertado três vezes como um módulo de 8 semanas cada e contou com a participação de 73 educandos, 9 tutores a distância e 11 tutores presenciais.

Em ambos os projetos, a utilização de mais de um método de coleta de dados nos possibilitou enxergar o processo de aprendizagem e ensino da música por diferentes perspectivas. Braun e Clarke apontam que essa combinação de métodos é comumente denominada triangulação, baseada em um “processo matemático para determinar a distância ou a localização de um objeto, combinando medidas independentes a partir de diferentes locais para gerar uma leitura precisa” (2013, p. 285, nossa tradução). No entanto, em nossos projetos, utilizamos uma metodologia qualitativa e reconhecemos as diversas realidades que cada participante trouxe, bem como suas e nossas subjetividades. Assim, a utilização de diferentes métodos de coleta de dados não foi uma tentativa de conseguirmos uma leitura precisa de uma única e “verdadeira” realidade. Foi uma opção em nossa busca por dados mais “ricos”, que nos auxiliassem a compor nosso cenário analítico. A seguir, explicamos brevemente os métodos de coleta de dados utilizados nos dois projetos.

ENTREVISTAS

Em ambos os projetos, as entrevistas foram utilizadas como uma possibilidade de construção de relatos significativos. De acordo com Cohen, Manion e Morrison “a entrevista é uma ferramenta flexível para coletar dados, possibilitando o uso de canais multi-sensoriais: verbal, não-verbal, fala e escuta” (2007, p. 349, nossa tradução). Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, o que permitiu flexibilidade na condução e na sequência de tópicos, além de possibilitar que os entrevistados adicionassem tópicos de seus interesses durante a entrevista.

No primeiro projeto, foram realizados grupos focais para entrevistar o grupo de bolsistas atuantes. No segundo projeto, as entrevistas foram conduzidas após a observação *in-loco* das práticas de ensino de alguns educandos. Ao todo, foram sete entrevistas com treze educandos. A escolha por entrevistas individuais ou em grupo dependeu da disponibilidade dos entrevistados e da situação. Os educandos que fizeram suas práticas pedagógicas sozinhos foram entrevistados individualmente e aqueles que fizeram as práticas em dupla ou grupo foram entrevistados em grupo. Com relação às vantagens e desvantagens de se fazer uma entrevista em grupo, Watts e Ebbutt (1987, citados em Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 373) apontam que esse tipo de entrevista pode economizar tempo e promover discussões, com os participantes complementando suas visões e enriquecendo os dados. Entretanto, os autores também alertam que entrevistas em grupo podem desencorajar o aparecimento de vozes divergentes. Portanto, caso os participantes julgassem necessário, também seriam feitas entrevistas individuais para aqueles que foram entrevistados em grupo.

ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS

Nos dois projetos apresentados buscamos a “voz” dos educandos por meio de análise de documentos produzidos por eles mesmos, particularmente seus relatórios de participação nos projetos. Além desses relatórios, no segundo projeto, foram analisados vídeos e áudios das práticas musicais e das práticas pedagógico-musicais, materiais pedagógicos preparados pelos educandos em portfólios online e postagens em fóruns de discussões.

Ao analisar documentos, Cohen, Manion e Morrison nos lembram que os documentos “são produtos sociais, localizados em contextos específicos e, desse modo, devem ser interrogados e interpretados em vez de serem simplesmente aceitos” (2007, p. 203, nossa tradução). Os autores também nos alertam que temos de ter em mente que esses documentos foram produzidos para uma finalidade específica que não era a pesquisa para a qual os estamos utilizando. Assim, reconhecemos que é nossa interpretação desses documentos e, conseqüentemente, das “vozes” dos educandos que apresentamos neste artigo. No primeiro projeto analisamos 20 relatórios. No segundo projeto, foram 64 relatórios, 61 vídeos, 31 materiais pedagógicos e 11 fóruns de discussões. Os dados que tratamos neste artigo referem-se à análise dos relatórios e dos vídeos.

QUESTIONÁRIO ONLINE

No projeto da UnB, foi utilizado um questionário online anônimo para avaliar cada uma das três ofertas do módulo. Esse questionário foi disponibilizado aos educandos na última semana de aulas e consistiu em um conjunto de dez questões que visavam a avaliação das atividades propostas, dos atores envolvidos (educandos, seus pares, tutores e professora supervisora) e do módulo em geral. Foram utilizadas questões abertas e também de escolhas, em que foram utilizadas gradações de escala Likert. Tivemos um total de 47 respostas.

OBSERVAÇÕES

No segundo projeto, utilizamos também observações como método de coleta de dados. Foram realizadas 16 observações *in-loco*, sendo 10 observações de práticas musicais e 6 de práticas pedagógicas. Em ambas as situações, a observadora adotou o papel de observadora participante, interagindo diretamente com os educandos. Além dessas 16 observações presenciais, foram realizadas 13 observações online de práticas musicais utilizando a videoconferência *hangout*, do Google+.

Neste artigo, apresentamos um recorte de cada um desses projetos focalizando nas conexões de preceitos freireanos com as práticas musicais e práticas pedagógico-musicais vivenciadas por nossos educandos.

OFICINAS DE MÚSICA DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA (PEI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

O Programa Escola Integrada (PEI) é um projeto educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, em parceria com várias instituições de ensino locais, dentre as quais a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O PEI tem como missão contribuir para a formação integral de alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal e para a formação acadêmica e pessoal de alunos da universidade.

Neste relato mostraremos um pouco do percurso das Oficinas de Música no Programa Escola Integrada (PEI), pontuando algumas experiências dos bolsistas sob a ótica da coordenação pedagógico-musical. Primeiramente faremos um breve histórico das Oficinas de Música no PEI. Em seguida discutiremos alguns aspectos necessários para o desenvolvimento de várias competências para o educador musical e apontaremos alguns conceitos e estratégias

para uma “pedagogia musical da autonomia”. Entendemos aqui como *competências* um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) (Educabrazil, 2015). Por último focaremos nas Oficinas de Música e nas orientações pedagógico-musicais ressaltando os planejamentos e os desafios na prática além das possibilidades e ganhos para todos envolvidos em todo o processo.

BREVE HISTÓRICO DAS OFICINAS DE MÚSICA NO PEI: CONSTRUÇÃO DE NOVO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS

As oficinas de Música foram incluídas no PEI em 2009 e ao longo desses anos se ajustaram na filosofia do Programa buscando sempre diálogo com os agentes desse processo. Foi um processo de construção extremamente rico e de afirmação da “música” como área de conhecimento. Tentamos um trabalho em conjunto entre bolsistas e a coordenação pedagógico-musical da área, cujos propósitos convergiram para a valorização da educação musical no ambiente educacional. Dessa forma as oficinas funcionaram também como um excelente espaço para a formação dos educadores musicais, alunos dos cursos de Licenciatura e Musicoterapia da Escola de Música da UFMG.

O PEI tem sido um local potencializador para essa formação educacional e para a valorização da educação musical que por décadas permaneceu marginalizada e excluída. Como fruto dessa exclusão e falta de reflexão sobre o assunto temos visto concepções equivocadas como a compreensão da função da música apenas como forma de entretenimento e distração e não como forma de conhecimento. É muito comum vermos até hoje educadores pensando que a função do professor de música na escola é somente preparar as tradicionais festas escolares e conseqüentemente ensinar os alunos a cantarem a “música para o dia das Mães”, ou para qualquer outra data do calendário escolar. Esse tipo de concepção demonstra no fundo certa ignorância a respeito de todo o potencial da educação musical na formação humana.

Felizmente em 2008 tivemos no Brasil a aprovação da Lei 11.769 com a volta da música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica. Isso representa um marco para toda a comunidade de educadores musicais brasileiros que voltaram a discutir projetos de inclusão da música na escola brasileira em várias instâncias e fóruns. Afinal, desde o final da década de 50 que a educação musical nas escolas brasileiras foi paulatinamente desaparecendo. Dessa forma a Música, que por décadas foi retirada de cena, volta para a realidade educacional brasileira. Obviamente que se trata de um processo complexo e gradativo, inclusive da formação dos educadores musicais, mas de toda forma a proliferação dos cursos de licenciatura por todo o país é fruto dessa nova perspectiva da volta da música às escolas e um aumento de demanda para educadores musicais no mercado de trabalho.

Durante esses anos de participação no PEI, tivemos vinte bolsistas atuantes. Vários foram os relatos dos bolsistas sobre o processo de transformação vivenciado durante a atuação nas escolas, salientando os ganhos em todos os aspectos: musicais, pedagógicos, emocionais, humanos. Esse é o grande saldo positivo dessa pequena história das oficinas de música no PEI: uma grande contribuição para o crescimento de vários indivíduos, que certamente amadureceram e ampliaram sua visão de mundo. Evidentemente nesse espaço educacional há possibilidade para o desenvolvimento de várias competências e de uma pedagogia integradora e da autonomia. Na próxima seção discutiremos essas competências e algumas possíveis estratégias para essa pedagogia.

O DESENVOLVIMENTO DE VÁRIAS COMPETÊNCIAS PARA O EDUCADOR MUSICAL: EM DIREÇÃO A UMA PEDAGOGIA MUSICAL DA AUTONOMIA

As oficinas de Música do Programa Escola Integrada representaram um espaço riquíssimo para o desenvolvimento de várias competências do bolsista, tais como: musical, criativa, social, emocional, interpessoal e intrapessoal. Constantemente surgiram situações que exigiram dos educadores atitudes criativas para lidar com condições não familiares e desafiadoras. Aos poucos esse processo foi clareando e percebemos nele a construção de uma pedagogia musical da autonomia baseada em valores colaborativos. Dentro dessa perspectiva os bolsistas foram encorajados a ter independência e senso de liderança além de incentivados a realizarem autoavaliação, o que contribuiu para um aumento de consciência do próprio processo de crescimento pessoal e profissional (Feichas, 2010; Feichas e Wells, 2010; Freire, 1996/2011).

Um dos preceitos fundamentais de Freire que norteia toda essa abordagem pedagógica diz que *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.”* Freire (1996/2011, p. 47) diz que o professor deve entrar em sala de aula “sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa” de educar. Essa é uma premissa básica para a pedagogia da autonomia.

No entanto, o paradigma do professor como transmissor de conhecimento ainda prevalece em muitas instituições de ensino, inclusive nos cursos de graduação em música. Freire (1968/2014, pp. 79-94) explica esse modelo de transferência de conhecimento como sendo a educação bancária: ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Nessa educação bancária, o professor “narra” os conteúdos, que são repetidos, decorados e memorizados de forma mecânica. Os educandos recebem os depósitos, as “narrações” como se fossem vasilhas ou recipientes “vazios” que necessitassem ser preenchidos com os conteúdos do professor. Nesta distorcida visão de educação não há criatividade, não há transformação, não há saber. Esse processo anula o poder criador dos educandos.

Freire (1968/2014, p. 81) nos lembra de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta (...) que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Dessa forma, ele defende uma educação problematizadora e libertadora que rompe com esquemas verticais e que só é possível através do diálogo: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo. No diálogo o educador é educado e o educado educa. Homens se educam em comunhão” (Freire, 1968/2014, pp. 95-96). A teoria da ação dialógica tem a co-laboração como uma de suas principais características: “os sujeitos se encontram para transformação do mundo em co-laboração” (Freire, 1968/2014, p. 227).

Renshaw (2011) também acredita nos trabalhos colaborativos como uma forma poderosa de desenvolver a criatividade e a inovação. Onde há o respeito ao diálogo e à reflexão crítica compartilhada, haverá espaço para construir interconexões e fertilizar ideias e práticas. Essas levarão a resultados novos e originais uma vez que os diversos talentos e habilidades serão aproveitados, podendo criar algo que transforme a prática e as formas de ver o mundo (Renshaw, 2011, p. 18). Para Gregory e Renshaw (2013) existe uma ligação muito próxima entre aprendizagem criativa e colaboração, entre o processo criativo e do fazer conexões que acontece através de diferentes formas de “conversação” na qual o “ouvir” deve estar muito afinado. Eles apontam dois tipos de conversação —a dialética e a dialógica— explicando que o

tipo de conversação fundamental para a aprendizagem colaborativa é a “ dialógica”. Nesse caso o processo de troca capacita as pessoas a se tornarem mais conscientes das próprias visões, valores e concepções expandindo a compreensão um do outro (Gregory & Renshaw, 2013).

Esse trabalho despertou também uma consciência de educação como um processo dinâmico e em constante mudança. Freire (1996/2011, p. 49) explica no preceito “*Ensinar exige consciência do inacabamento*”, que “como professor crítico sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”. Ele nos lembra de que nossa passagem pelo mundo exige de nós responsabilidade, pois nós fazemos nossa história com os outros e isso é feito de possibilidades e não de determinismo (Freire, 1996/2011, p. 52). Nesse caso, os processos de aprendizagem colaborativa têm essa dimensão do inacabado, pois não há como determinar o processo nem os resultados. É um processo de construção aberto, não linear, com múltiplas possibilidades.

MAPEANDO ALGUMAS COMPETÊNCIAS

Quais seriam as competências necessárias para a atuação do educador musical em diversos contextos das sociedades contemporâneas? Nessa seção abordaremos essa questão pensando na formação do educador musical e na perspectiva de aquisição e desenvolvimento dessas competências no contexto da Escola Integrada.

A reflexão sobre as várias competências para o músico e educador musical foi sendo tecida a partir de experiências práticas na Escola de Música da UFMG, que posteriormente nos levaram ao campo da investigação teórica. Nessas experiências observamos algumas estratégias com foco em atividades colaborativas e criativas, as quais foram aplicadas aos bolsistas do PEI para depois serem trabalhadas nas escolas com as crianças da rede pública. Tais experiências tiveram como foco a criação musical dando ênfase aos processos coletivos e a formação de lideranças musicais em diversos contextos numa perspectiva de inclusão social. Portanto pareceram bastante pertinentes para esse contexto da escola integrada e se tornaram básicas para toda a orientação pedagógico-musical no PEI.

Um dos pontos norteadores desse processo consistiu na checagem constante das expectativas e motivações dos alunos e também de suas identidades musicais. Além disso, buscamos fomentar uma reflexão e questionamento sobre a necessidade de adquirir e desenvolver certas competências. Nesse sentido, o processo provocou uma nova tomada de consciência sobre questões individuais e coletivas, o que está coerente com o preceito de Freire de que “*Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*”. Nesse caso, Freire (1996/2011, p. 40) explica de forma bem direta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS MUSICAIS E ARTÍSTICAS

Durante o processo de realização das oficinas de música os bolsistas enviavam relatórios sobre as experiências com as crianças nas escolas públicas e também realizamos avaliações nos encontros de orientação. Uma das perguntas dessa avaliação foi: “quais as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do processo das oficinas?”

Do ponto de vista das habilidades e competências musicais e artísticas, apareceram: habilidades auditivas como tocar de ouvido, tirar música de ouvido, improvisar, capacidade

de estruturar ideias musicais dentro de linguagens musicais específicas; questões rítmicas, expressividade musical, criatividade e originalidade. Alguns bolsistas consideraram importante ter uma boa desenvoltura no palco e capacidade de se comunicar verbal e gestualmente. Alguns se sentiram despreparados quando comprometidos com apresentações com as crianças e para falar diante de plateias. Apontaram que algumas técnicas vindas da regência coral e/ou orquestral poderiam ajudar no quesito comunicação.

Quanto ao domínio de instrumentos musicais, é fundamental para o educador musical aprender mais de um instrumento. Mesmo que tenham um domínio básico em um instrumento específico, é recomendável que aprendam um pouco de algum outro. Por exemplo: um violonista ou um pianista/tecladista tem o conhecimento de um instrumento harmônico. Nesse caso, é aconselhável que aprenda um pouco de percussão para o desenvolvimento de questões rítmicas e coordenação motora mais específica ou de percussão corporal. No caso de um instrumentista de sopro, como flauta ou saxofone, seria interessante o aprendizado de algo básico em um instrumento harmônico como violão ou piano/teclado. Dessa forma, o educador musical amplia suas possibilidades pedagógicas.

Evidentemente, esse processo de aquisição de habilidades em tocar vários instrumentos vai depender das aptidões de cada músico. Há músicos com maior facilidade para a área de sopros e outros mais para o campo da percussão, e assim por diante. Com isso não esperamos um multi-instrumentista virtuose em vários instrumentos, mas um músico com certa versatilidade e flexibilidade. O educador musical que domina apenas um instrumento pode recorrer a opções mais acessíveis. A flauta doce nesse caso é bastante apropriada, pois o domínio básico do instrumento não requer muito esforço e é um excelente instrumento musicizador. Outra ideia interessante para o profissional que pretende atuar em diversos contextos e diferentes locais de trabalho é buscar ter algum contato com instrumentos portáteis como o ukulele, harmônica, violão, teclado etc., pois poderá levá-los aos espaços com escassez de recursos instrumentais.

A voz também é uma ferramenta fundamental nos processos de educação musical. Saber aquecer a voz, ter boa afinação, saber fazer alguns “vocalizes” e ao mesmo tempo fazer um acompanhamento básico de acordes em um teclado ou violão é extremamente útil. Isso é um pré-requisito para formar corais ou grupos vocais e diante da falta de instrumentos musicais em várias escolas públicas, o trabalho de canto-corais é uma possibilidade viável e pode ser extremamente prazerosa para todos envolvidos.

OUTRAS COMPETÊNCIAS

Com relação à assimilação dos princípios de trabalho colaborativo/cooperativo e das possibilidades de levá-los para trabalhos pedagógicos, foram comentados o desenvolvimento de concentração, atenção, foco e processo de autoavaliação resultando em maior consciência do processo de aprendizado, consciência corporal, espontaneidade, senso de liberdade e improvisação.

Competências no campo das relações inter e intrapessoais foram apontadas como fundamentais: ouvir os outros e a si mesmo; habilidade de tomar decisão; capacidade de encontrar soluções e resolver problemas. Com relação à liderança e ao trabalho coletivo foram apontados como importante desenvolver: humildade, paciência, tolerância, respeito, saber partilhar, aprender a errar, saber quando ter atitude ativa e passiva, prontidão para agir, comprometimento e

responsabilidade com relação ao grupo, sentido de colaboração e cooperação; saber ceder, colaborar para a criação de um ambiente harmonioso, flexibilidade diante das adversidades, reconhecer o limite de cada um, saber se colocar no lugar do outro, saber equilibrar as diferenças e ter atitudes positivas.

Todas essas competências do âmbito das relações humanas estão inseridas em um conhecimento aparentemente simples, mas não tão fácil de ser alcançado em sua profunda dimensão que é saber escutar uns aos outros. Freire (1996/2011, p. 117) explicita esse ponto no preceito “*Ensinar exige saber escutar*” e nos lembra de que ensinar não é transferir conhecimento, mas instigar o educando para que ele vença suas dificuldades na compreensão do objeto movido pela curiosidade. Nesse sentido, é fundamental “escutar” o educando em suas dúvidas, seus receios e, ao escutá-lo, aprender a falar com ele. Freire (1996/2011, p. 117) continua argumentando sobre a importância de escutar o outro explicando que “escutar significa a disponibilidade permanente para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. A escuta legítima demanda do seu sujeito várias qualidades que vão sendo construídas na prática democrática de escutar:

(...) sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista. (Freire, 1996/2011, p. 118)

AS OFICINAS DE MÚSICA E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

A Oficina de música tem como objetivo proporcionar experiência musical aos alunos participantes da Escola Integrada, buscando uma articulação entre a musicalidade proveniente do ambiente cultural dos próprios alunos e as demais manifestações existentes no meio musical. (Música – Cardápio de Oficinas do PEI-UFMG, 2011)

As oficinas de Música do PEI tiveram uma coordenadora pedagógico-musical e uma bolsista de apoio realizando orientações semanais com os bolsistas onde suas práticas e vivências nas Escolas do Programa eram acompanhadas. Essas orientações foram transformadas na disciplina optativa “*Escola Integrada*” do grupo “Música e Pedagogia” (grupo 4 da estrutura curricular da Escola de Música da UFMG). Dessa forma, o aluno bolsista do PEI poderia contabilizar créditos para sua formação acadêmica e a orientação também contabilizou crédito para o professor orientador em sua carga horária didática.

Foi pedido ao bolsista que mantivesse um “diário de bordo” com suas atividades registradas e posteriormente enviadas à coordenação na forma de relatório. Alguns bolsistas faziam esse relatório semanal, ao passo que outros preferiam quinzenal e até mesmo mensal. A entrega dos relatórios consistia numa forma de provocar a reflexão individual do bolsista no processo e o retorno do relatório acontecia de forma individual através de e-mails. Quando surgiam temas relevantes para a turma, os temas eram levados para a orientação em grupo.

No grupo, as orientações consistiam na partilha de experiências e conhecimentos. As vivências diárias de cada um no programa eram trazidas para o grupo onde eram discutidas as dificuldades encontradas assim como possibilidades de soluções. Tudo isso contribuiu de ma-

neira significativa para a construção dos objetivos da área, da sua constituição como um grupo coeso que busca desenvolver boas reflexões, as quais podem ser transmitidas e aplicadas pelos bolsistas em outras situações e contextos que venham a enfrentar na vida profissional como educadores.

Uma das grandes reflexões que surgiram nas reuniões de orientação foi sobre o papel do educador musical nos dias atuais, ao considerar não só as questões teóricas e do conhecimento acadêmico adquirido na universidade, mas também sobre a diversidade cultural dentro do espaço escolar. Tal diversidade nos faz pensar em estratégias e determinadas didáticas para se adequarem melhor ao contexto vivenciado pelos bolsistas, com a finalidade de trazer algo novo e expandir o olhar para essa realidade da escola pública.

Ao lidar com toda a diversidade cultural vale lembrar um dos preceitos de Freire (1996/2011, p. 58): *“Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.”* Ele ressalta que *“o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”* Nesse preceito o autor explica a diferença entre o professor que respeita e aquele autoritário, que contrariamente *“afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto”* (Freire, 1996/2011, p. 59). Ainda faz uma explicação sobre ética: *“a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.”* Esse é um preceito básico na aprendizagem colaborativa.

A discussão sobre a música e suas funções na sociedade ampliou conceitos, quebrou preconceitos, fomentou a tolerância e rompeu com juízos de valor com imposições de *“música boa”* ou *“música ruim”*. A tentativa foi de estabelecer relações dos bolsistas com os alunos das escolas de forma que o diálogo pudesse ser o ponto de partida. Deveriam tentar uma compreensão do meio social de cada sujeito e de sua relação com ele e com os conhecimentos trazidos para as Oficinas. Esse ponto é elucidado pelo preceito *“ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”*, pois são saberes socialmente construídos em suas práticas (Freire, 1996/2011, p. 31). Ao ser levado em conta os saberes prévios dos educandos, cria-se um sentido de familiaridade que facilita a integração com os novos saberes que serão produzidos no novo contexto de aprendizagem.

O objetivo da área foi romper com determinados *“estigmas”* ligados a aulas de música, buscando trazer uma nova visão sobre o que é a música e sobre processo de musicalização. Embora ainda predominasse a concepção de que a música se relaciona apenas a ouvir, ao entretenimento e lazer, aos poucos, os trabalhos dos bolsistas mostraram aos alunos que a música é mais que isso, pois requer prática e é uma forma de conhecimento.

A proposta de educação musical trabalhada nas orientações sintoniza com a perspectiva da educação integral que concebe a formação global de uma pessoa a fim de torná-la apta a ser uma participante ativa do mundo em que vive, de modo que possa expandir suas potencialidades e necessidades no meio social. Nessa participação ativa o contato com o outro influi em seu processo de aprendizagem, pois há trocas constantes.

Muitos foram os desafios encontrados pelos bolsistas quando estavam atuando na Escola Integrada: desde os desafios emocionais diante de quadros complexos de inter-relação humana e confronto com uma realidade dura e distante da própria experiência até os desafios relacionados a problemas de infraestrutura material das escolas municipais. Na próxima seção

abordaremos alguns aspectos da prática dos bolsistas no PEI discutindo esses desafios e apontando possibilidades de atuação no sentido do desenvolvimento das várias competências necessárias para uma pedagogia compatível com a realidade.

As Oficinas: planejamentos e desafios

As oficinas visaram promover a articulação entre as vivências musicais dos alunos e aquisição de novas habilidades para expansão do “fazer musical”. O “fazer música” aqui está baseado em três pilares que são a *escuta*, a *criação musical* e a *performance*. Na verdade, essas três modalidades são a estrutura central do modelo C(L)A(S)P do educador inglês Keith Swanwick (1979). Nesse modelo integrador, o autor ressalta que a experiência e o conhecimento musical devem acontecer contemplando todos esses lados, o que favorece o equilíbrio entre as modalidades do “fazer música”. Sendo assim, se numa aula privilegia-se muito a escuta, na aula seguinte seria interessante equilibrar fazendo uma atividade de composição ou improvisação e ao mesmo tempo cuidar para o aprendizado de alguma técnica nova para se tocar um determinado instrumento ou para cantar. E assim por diante. Tendo em mente que todas as modalidades devem ser contempladas, o educador pode fazer constantemente uma avaliação e checar se todas estão acontecendo de forma equilibrada.

Entretanto, uma das maiores reclamações dos bolsistas foi com relação à necessidade de terem vários planos disponíveis, pois lidavam com imprevisibilidade o tempo todo. Muitas eram as causas de tamanha instabilidade na operacionalização do planejamento, mas os problemas com materialidade são os mais destacados. Em muitas escolas, os bolsistas relatavam que tinham que “dançar conforme a música”, “rebolar”, “improvisar o tempo todo”, “ter muitas cartas na manga”, pois lidavam com as situações mais adversas possíveis. Novamente constatamos a necessidade de lidar com o “inacabado” como disse Freire: “*Ensinar exige consciência do inacabamento*” (Freire, 1996/2011, p. 49).

Ouvimos relatos de bolsistas que chegaram às escolas e conseguiram que a compra de instrumentos musicais só se efetivasse meses depois de atuarem no PEI. Com um bolsista essa espera foi de nove meses. Enquanto esperavam pela chegada dos almeçados instrumentos, tiveram que criar outras estratégias para as oficinas. Em muitos casos trabalharam com percussão corporal, construção de instrumentos percussivos com atividades de escuta (inclusive com vídeos do Youtube) e canto.

Um aspecto bastante enfatizado pelos bolsistas foi que ao se inserirem no Programa, eles se depararam com uma diversidade cultural grande, tendo que lidar com gostos musicais distintos o que já demonstrava primeiramente um choque cultural. Nas escolas muitos alunos tinham um gosto musical voltado geralmente para o pagode, funk, rap, entre outros. O bolsista buscava apresentar aos alunos outros estilos musicais com estratégias específicas a fim de expandir seu conhecimento sobre a música, ampliando as possibilidades de escuta. A intenção era não impor determinado estilo musical, pois o que o aluno apreciava era fruto da sua vivência no espaço social.

Esse exercício de troca de experiências e conseqüentemente expansão cultural foi desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor. Trouxe desafios no sentido de criação de estratégias para essa expansão, mas nem sempre foi tarefa fácil, pois havia tendência de muitas resistências por parte dos alunos da escola em ouvir e trabalhar com outras músicas com as quais

não estão acostumados. Foram necessários criatividade, respeito, paciência por parte dos bolsistas para que conseguissem um posicionamento realmente dialógico. Nesse sentido, Freire (1996/2011, p. 83) aponta que *“Ensinar exige alegria e esperança; exige a convicção de que a mudança é possível; exige curiosidade”*. Freire acredita que o professor deve saber que sem a curiosidade que o move, que o inquieta, que o insere na busca, não aprende nem ensina. A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica, de comparar e perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta em lugar da passividade. A postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora transforma a aula num desafio. O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar (Freire, 1996/2011, p. 85).

Para alguns bolsistas os desafios estavam ligados à falta de espaço físico para as oficinas de música. Num dos casos relatados, a bolsista tinha que dar aula de música numa quadra de esportes onde os alunos jogavam bola; em outro caso, o bolsista tinha que atravessar o pátio da escola com os alunos, atravessar a rua para outro lugar (com chuva ou sol) e dessa forma o transporte de instrumentos musicais estaria inviabilizado. Com esses exemplos ficou muito claro nas orientações que os bolsistas das oficinas de música deveriam se posicionar diante da coordenação do PEI em suas respectivas escolas para pedirem espaço adequado para a realização das oficinas. O mínimo de materialidade deveria ser garantido, do contrário a qualidade das oficinas ficaria comprometida.

Muitos foram os conflitos emocionais vividos pelos bolsistas quando começaram o processo nas escolas. A maioria deles relatou a riqueza da experiência principalmente nas questões humanas. Em muitos casos percebemos o processo de amadurecimento profissional que envolve o lado emocional e o educacional musical. Temos o exemplo de um bolsista que participou do programa durante dois anos, se afastou e pediu para voltar relatando o reconhecimento de que o PEI fora um grande “laboratório” para seu aprendizado. Outro bolsista comentou a possibilidade de desistir do PEI no início por ter encontrado muitos obstáculos, mas optou pela perseverança e não se arrependeu. Em seus relatos observamos uma curva crescente de conquistas e amadurecimento. Ele disse:

Eu sei que poderia batalhar por outro emprego onde ganhasse mais, mas vejo o ganho na Escola Integrada maior que qualquer salário. (...) meu ganho é para a vida (...) tenho conseguido tantas vitórias com as crianças e justamente com as mais indisciplinadas e consideradas mais difíceis. Isso não tem preço (...) (Bolsista H)

Esse mesmo bolsista relatou que no início os alunos só ouviam funk e eram bem resistentes e fechados a qualquer outro estilo musical ou atividade fora do funk. Com perseverança e com uso de várias estratégias, aos poucos foi conseguindo abrir o horizonte das crianças que, após cerca de 3 meses de trabalho, já estavam mais receptivas e inclusive solicitando cada vez mais músicas novas e diferentes. Ao final de um semestre de trabalho o bolsista conseguiu a realização de uma apresentação com alunos tocando flauta doce, violão, percussão e canto.

Outro bolsista passou por situação semelhante de pessimismo no início, mas gradativamente conquistou a confiança das turmas. Mesmo passando dificuldades com indisciplina dos alunos, deu enfoque à percussão corporal e à construção de pífanos em sua oficina. Um de seus depoimentos foi muito tocante e trouxe grandes reflexões sobre o ensino de música em contexto de escola pública.

Nem tudo é só negatividade, como eu já havia comentado antes existem alunos que mesmo em meio a tanta bagunça estão se preocupando com a aula e se interessando por ela, isso me deixa muito feliz! Tenho uma lista de uns 4 ou 5 aproximadamente que me espantaram com a velocidade com que aprenderam a tirar sons do pífano (não só com os dedos soltos mas também fazendo as posições normais que a gente geralmente faz pra tocar, alguns até já conseguem executar a escalinha da flauta). (Bolsista E)

A atuação desse bolsista nos chamou a atenção em particular, pois na falta de instrumentos em sua escola, resolveu construir 100 pífanos e muitos alunos já tocam canções nas flautas construídas. Foi um grande exemplo de otimismo, perseverança, criatividade e ação diante das adversidades. Esses exemplos nos remetem a três preceitos de Freire: *“Ensinar exige comprometimento; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige tomada consciente de decisões”* (Freire, 1996/2011, pp. 94, 96, 106). Embora Freire (1996/2011) discorra sobre esses três preceitos separadamente, cabe aqui a colocação deles por nos remeter a questão da educação como desencadeadora de mudanças de nível de “consciência” que Freire também aborda no livro *Pedagogia do Oprimido*. Aqui nesse caso importa trazermos esses preceitos para o contexto da aprendizagem colaborativa/criativa e o desenvolvimento de habilidades de liderança. A tomada consciente de decisões pode ser trabalhada no encorajamento dos processos de autoavaliação e avaliação dos pares. No contexto de educação dialógica proposta por Freire e de promoção da autoavaliação e avaliação dos pares, conseqüentemente a tendência é dos integrantes do grupo se tornarem mais críticos e conscientes de si mesmo e do contexto no qual estão inseridos.

PRÁTICAS MUSICAIS NO CURSO DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

O relato a seguir é resultado de um projeto de pesquisa-ação desenvolvido no curso de Licenciatura em música, na modalidade a distância, da Universidade de Brasília. Nesse projeto, a segunda autora deste texto atuou como professora supervisora em um módulo utilizando o modelo de aprendizagem musical informal de Lucy Green (2008), buscando investigar o desenvolvimento de sua práxis docente como supervisora, bem como os reflexos dessa práxis nas ações dos participantes do módulo. Além dos alunos, na modalidade a distância, a interação acontece também com e mediada por tutores a distância e tutores presenciais. Os primeiros auxiliam os alunos/educandos online, especificamente em determinada disciplina/módulo. Os tutores presenciais dão suporte aos alunos/educandos presencialmente, em todas as disciplinas. Ofertado três vezes e, portanto, formando três ciclos de ação-reflexão, durante um período de dois anos, o módulo teve a participação de 73 alunos/educandos, 9 tutores a distância e 11 presenciais.

APRENDIZAGEM MUSICAL INFORMAL

O modelo de Green (2008), baseado na aprendizagem informal de músicos populares, possibilita uma abordagem de ensino mais dialógica. Nesse modelo, os educandos têm um papel ativo na condução de seu processo de aprendizagem e o educador tem um papel “diferente”, “afastando-se” inicialmente para observar as necessidades musicais de seus alunos e, então, fazer as intervenções necessárias. Tal atitude é consoante com o preceito de que

“Ensinar exige saber escutar” (Freire, 1996/2011, p. 117), discutido anteriormente. No modelo de Green, essa “escuta” é instigada no momento em que os educadores se “afastam”, permitindo que os próprios educandos se organizem nas práticas musicais, aprendam uns com os outros e busquem soluções por si próprios. Ao observar e escutar como os educandos lidam com suas dificuldades, o educador começa a dialogar com os “mundos musicais” de seus alunos. Essa possibilidade de abordagem dialógica e o papel “diferente” do educador na aprendizagem informal foram os principais motivos para a segunda autora deste texto implementar o modelo de Green na investigação de sua práxis.

O modelo de Green é composto por sete estágios, com duração entre 4 e 6 aulas cada estágio. O módulo proposto foi uma adaptação dos dois primeiros estágios, em que os cinco princípios da aprendizagem informal estavam presentes. Baseados nas práticas informais de músicos populares, os princípios consistem em: 1) liberdade de escolha da música a ser trabalhada; 2) tirar a música de ouvido; 3) escolher com quem querem trabalhar, aprendendo uns com os outros; 4) aprender a partir de uma música “real” e sem seguir uma ordem pré-estabelecida; 5) integrar as modalidades de audição, performance e composição com ênfase na criatividade (Green, 2008, p. 10).

O módulo proposto teve a duração de 8 semanas em cada oferta. Nesse período, os educandos primeiramente experimentaram práticas musicais baseadas nos princípios acima, em que fizeram música em grupos, tiraram trechos musicais de ouvido e criaram suas próprias versões. A proposta dessa atividade era capacitar os educandos para vivenciar o que posteriormente seus alunos nas escolas experienciariam. Nesse sentido, as práticas musicais foram um meio para os educandos desenvolverem seus saberes pedagógicos. Depois, eles prepararam materiais pedagógicos que consistiram em faixas de áudio de uma música pré-determinada. Esses materiais foram utilizados por alunos de escolas durante duas aulas em que nossos educandos atuaram como professores.

Como mencionado anteriormente, o papel do professor neste modelo permite que os educandos tenham mais liberdade de escolha, inclusive para conduzir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia. Isso abre possibilidades para que tanto o professor quanto os educandos “leiam o mundo” das práticas musicais de modo diferente, tornando-se ambos educadores e educandos.

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (Freire, 1968/2014, pp. 95-96)

De fato, como Green e D’Amore (2010, p. 134, nossa tradução) declaram, “é comum que os professores aprendam com seus alunos, especialmente quando trabalham com músicas com as quais os professores não estão necessariamente familiarizados”. Além disso, “nem todos os professores estão acostumados a tirar uma música de ouvido e não têm proficiência em todos os instrumentos que os alunos escolhem utilizar” (Green, 2008, p. 35). Portanto, um dos “diferentes” aspectos de ensino no modelo informal envolve reconhecer nossas limitações musicais e aprender juntamente com os alunos.

Esse papel ativo atribuído aos educandos, no entanto, não implica que o professor se exima de ensinar. Mesmo o momento inicial de se “afastar” não é um momento ocioso pois é quando os “professores observam quais metas os alunos parecem estabelecer para eles e

começam a diagnosticar o que os alunos precisam para atingir essas metas” (Green, 2008, p. 34, nossa tradução). Entretanto, algumas vezes esse momento inicial tem sido interpretado erroneamente como uma atitude não-intervencionista (*laissez-faire*); o que nos levaria a questionar o papel —ou a falta de um papel— do professor (Clements, 2008, p. 7). Na realidade, o papel do professor nessa abordagem dá espaço para os alunos manifestarem suas “vozes”; é mais “responsivo” e problematizador do que “bancário” (Freire, 1968/2014), e envolve uma atuação como modelos musicais. Para isso, os professores necessitam de saberes e competências como músicos e educadores.

Durante a implementação do modelo informal de aprendizagem musical, esses requisitos do professor e educando foram evidenciados e, na análise das práticas pedagógico-musicais, baseadas nos 61 vídeos produzidos pelos educandos, formaram um modelo teórico composto por três domínios: a autoridade e conhecimento teórico-musical dos professores, a habilidade musical dos professores, e a relação dos professores com os mundos musicais dos educandos (Narita, 2014). Esse modelo teórico será utilizado a seguir para discorrer sobre o planejamento do módulo e análise das práticas musicais.

PLANEJAMENTO DO MÓDULO

Ao refletir sobre a forma como o módulo foi planejado e desenhado é possível pensar na mobilização dos três domínios de habilidades dos professores mencionados acima. O domínio da autoridade dos professores corresponde às ações de manejo de sala de aula e ao conhecimento teórico-musical. No caso da segunda autora deste texto, esse domínio era composto por seu entendimento do modelo informal de Green, da pedagogia crítica de Freire, e dos usos da tecnologia no módulo. Sua autoridade no módulo pode ser ilustrada pelo próprio planejamento das atividades e pelas interações online e presenciais estabelecidas com os tutores presenciais, tutores a distância e alunos. Como podemos perceber, a abordagem dialógica presente tanto na abordagem de Green quanto defendida por Freire não “nega a autoridade que o educador tem e representa” (Gadotti, 1994, p. 50).

O domínio da habilidade musical dos professores foi mobilizado ao se fazer música com os alunos, agindo como modelo musical, ou ao se comentar as práticas apontando questões relativas a habilidades musicais. Antes das ofertas do módulo, este domínio foi mobilizado durante o planejamento das práticas musicais e no treinamento de tutores. A experiência em relação a tocar de ouvido foi desafiadora para a segunda autora deste texto, assim como para muitos alunos e tutores. Nesse sentido, à medida que procurava “abrir os ouvidos de seus alunos”, também abria seus próprios ouvidos, tornando-se mais consciente de suas habilidades e limitações musicais e, sempre que possível, buscava superar essas limitações. Consistente com o preceito apresentado anteriormente de que “*Ensinar exige consciência do inacabamento*” (Freire, 1996/2011, p. 49), a experiência musical ilustrou a “inconclusão” dos participantes (alunos e professora) e a busca de superar seus limites. “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (Freire, 1968/2014, p. 102).

O domínio da relação dos professores com os mundos musicais dos alunos manifestou-se pelas vozes dos educandos e reconhecimento dos saberes e experiências musicais que eles trouxeram para o processo educacional. Esse domínio foi ilustrado nas discussões de fóruns online quando os alunos foram solicitados a relatar sua trajetória musical e quando

eles escolheram o repertório musical para tocar em grupos. Durante as práticas, os mundos musicais dos educandos foram validados nos momentos de criar suas próprias versões da música escolhida. Além das interações com os alunos, esse domínio também foi mobilizado durante interações com tutores presenciais e a distância. No caso destes últimos, seus mundos musicais se manifestaram durante o treinamento, antes da oferta do módulo, quando escolheram uma canção para tocar de ouvido e preparar algumas faixas de áudio explorando as possibilidades musicais da canção escolhida. No caso dos tutores presenciais, aqueles que participaram das práticas musicais dos educandos puderam manifestar suas ideias musicais, tanto na orientação quanto na própria performance, tocando como um integrante do grupo. Nesse caso, esses tutores agiram como modelos musicais e estabeleceram um diálogo musical com os educandos, em uma relação mais igualitária.

Esses domínios de ensino musical foram ativados e negociados dentro do contexto atual do cenário educacional e político brasileiro refletido no curso a distância. Portanto, no planejamento do módulo, foram incluídas questões relativas a políticas públicas para educação musical, inclusive discussões sobre as implicações da lei 11.769/2008, que coloca a Música como conteúdo curricular obrigatório, para a profissão de educador musical. A alegação de carência de professores de música, por exemplo, tem permitido que pessoas sem a qualificação necessária (licenciatura) estejam encarregadas por realizar práticas musicais em algumas escolas. Assim, a demanda urgente por professores de música devidamente licenciados tem visto em programas de educação a distância uma forma mais rápida de cobrir essa necessidade, devido às possibilidades de atender mais estudantes em lugares diferentes ao mesmo tempo. A expansão da educação a distância, entretanto, deve manter a qualidade proposta nos cursos presenciais e deve ser tratada criteriosamente por todos os atores participantes, analisando-se criticamente também os usos da tecnologia empregada no processo de aprendizagem e ensino.

PRÁTICAS MUSICAIS COMO SABERES PEDAGÓGICOS

As práticas musicais do módulo foram propostas para que os educandos desenvolvessem seus saberes pedagógicos. O conhecimento musical é tanto prático quanto teórico e, portanto, durante a prática pedagógica, pode se manifestar quando os professores mobilizam seus domínios de habilidade musical e de autoridade (de conhecimento teórico). Além disso, os saberes pedagógico-musicais incluem um outro domínio: o da relação com os mundos musicais dos alunos.

A análise das práticas musicais dos educandos foram baseadas nesses domínios. Primeiramente, serão analisadas dentro dos domínios da habilidade musical (prática) e da autoridade do conhecimento teórico. Apesar das práticas musicais colocarem o domínio da habilidade musical à frente, evidências de mobilização do domínio do conhecimento teórico são encontradas quando os educandos relacionam as habilidades musicais requeridas no módulo com outras disciplinas do curso e para suas práticas pedagógicas. O processo de escolha de repertório, visita às escolas e de prática musical em grupo foi um convite para os educandos entrarem nos mundos musicais de seus alunos. Apesar dos domínios mobilizados durante as práticas musicais não serem necessariamente mobilizados durante as práticas pedagógicas, o “saber experiencial” adquirido nas práticas musicais torna-se parte de seus saberes docentes (Tardif, 2013).

DOMÍNIO DA HABILIDADE MUSICAL

Como mencionamos anteriormente, as práticas musicais foram planejadas para que os educandos tivessem a oportunidade de experienciar o que os alunos das escolas fariam posteriormente: escutar um conjunto de áudios gravados e tocá-los de ouvido. Enquanto as pessoas que aprenderam música informalmente costumam achar fácil escutar as melodias e tocar as notas correspondentes em um instrumento, aqueles que foram treinados para tocar apenas por notação tendem a se sentir “perdidos”, sem orientação e incapazes de tocar sem ler uma partitura. Assim, para quem não estava acostumado a tocar de ouvido, a prática proposta foi diferente das que costumavam fazer. Mesmo para quem já estava acostumado a tirar uma música de ouvido, a atividade foi diferente do modo “informal” que tocam “fora” da escola/universidade.

Sem sombra de dúvidas é uma experiência bastante instigadora, pois a meu ver são atividades como essas que nos levam a por em prática tudo que temos estudado durante cada período do curso. No primeiro momento confesso que senti até um pouco de dificuldade em relação à realização da atividade que foi proposta, mas pouco a pouco fui melhorando minha percepção em relação aos áudios disponibilizados e daí consegui dar continuidade na tarefa. (Educando 1, portfólio)

No questionário anônimo disponibilizado e preenchido online, 40 dos 47 respondentes (85,1%) concordaram que as “práticas musicais foram proveitosas”; 42 (89,4%) deles concordaram que “as práticas musicais foram desafiadoras”; e novamente 40 (85,1%) concordaram que “desenvolveram habilidades musicais durante as práticas”. Nesse questionário, os educandos também puderam responder o que eles aprenderam com as práticas musicais. Suas respostas foram agrupadas em três categorias: habilidades musicais, habilidades pedagógicas, e interação. Esta última foi a mais frequente. Além de considerarem que tenham aprendido com o trabalho em grupo, os educandos apontaram que as práticas musicais em grupo foram as atividades que mais gostaram. Como apontado no projeto da Escola Integrada, questões relativas ao trabalho colaborativo e competências inter e intrapessoais, também surgiram durante as práticas musicais utilizando a abordagem informal.

Devido à integração de habilidades musicais nas práticas propostas, a maioria dos educandos mencionou em suas entrevistas que suas habilidades de execução musical se desenvolveram junto com as habilidades de escuta, seja porque conseguiram tocar os riffs (ou trechos musicais), ou porque tiveram de produzir seus próprios materiais pedagógicos. Poucos consideraram que suas habilidades de execução permaneceram iguais. Nesses casos, normalmente eles compararam o nível de dificuldade mais alto das peças que costumam tocar em seus instrumentos com os riffs. Houve casos ainda que os educandos utilizaram um instrumento diferente do seu. Nessas ocasiões, eles consideraram que suas habilidades na performance melhorou bastante.

Eu passei a tocar um novo instrumento. Porque esse contrabaixo eu comecei, eu comprei quando começou o curso (...) vou começar alguma coisa do zero, porque o violão eu já toco (...) A execução do violão é o mesmo [nível, não houve progresso], mas se for falar em execução, o que eu executei lá, melhorou bastante porque eu não tocava! [risos] Aqueles instrumentos que eu levei lá, no caso, o contrabaixo, eu não tocava. (Educando 2, entrevista)

DOMÍNIO DO CONHECIMENTO TEÓRICO

Consideramos que os educandos estivessem mobilizando o domínio do conhecimento teórico-musical quando eles demonstravam intenções de conectar suas habilidades musicais com o conhecimento adquirido em outras disciplinas. A melhora nas habilidades auditivas, por exemplo, não foi compreendida apenas como desenvolvimento da habilidade de tocar de ouvido. Um dos participantes do módulo relaciona isso com sua conscientização a respeito dos elementos estruturais da música, demonstrando uma relação positiva com os significados intersônicos da experiência musical (Green, 2008) e, nesse caso, mobilizando seu domínio do conhecimento teórico.

Eu achei legal assim, a estrutura, a forma. Fica mais atento à forma pra gente perceber as trilhas, os riffs, as repetições (...) fiquei mais ligado à forma. (...) aqui é a introdução; olha, a mesma coisa de novo! Então essa introdução repete essa sequência de acorde. Aí quando começou a melodia, aí foi a estrofe, tem um outro padrão aqui. É, a música ta crescendo e agora entrou até uma parte, um auge que é o refrão, fiquei mais ligado, eu particularmente, na parte da estrutura, da forma. (Educando 2, entrevista)

Outros participantes relacionaram a habilidade de tocar de ouvido com a habilidade de transcrever os trechos escutados e fazer a notação musical em uma partitura. Relacionaram também as habilidades propostas no módulo com as atividades requeridas em outras disciplinas. Outros ainda apontaram as práticas musicais como exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas como propostas pedagógicas.

DOMÍNIO DOS MUNDOS MUSICAIS DOS ALUNOS

Estabelecer um diálogo com os mundos musicais dos alunos vai além da mera adoção de seu repertório preferido, requer envolvimento e compreensão de suas músicas por meio de práticas musicais. Além disso, é uma oportunidade de discutir e refletir criticamente sobre os gostos musicais dos alunos, que são influenciados por seus colegas, pelo contexto social e pela mídia. Como Woodford (2005, p. 68, nossa tradução) nos alerta, “As crianças gostam de pensar em música e cultura popular como suas, como uma expressão de seus gostos coletivos, mas na realidade são literalmente propriedade de interesses corporativos”. Deixar os alunos e mesmo professores cientes dessa influência foi uma preocupação demonstrada por um dos educandos no módulo em um fórum de discussão.

Esse participante levantou uma crítica em relação a uma possível “manipulação de massa” pela indústria musical e mídia, que oprime a liberdade de escolha e o pensamento crítico. Entretanto, apesar das influências da indústria musical e da mídia, “os consumidores de música popular não são, como tem sido sugerido algumas vezes, ludibriados culturais, mas estão ativos na criação de significados musicais” (Bennett, 2000, p. 46, nossa tradução). Essa consciência em relação ao consumo musical requer o desenvolvimento do que Green (2008, p. 91, nossa tradução) denominou musicalidade crítica. De acordo com sua teoria de significado musical, “o engajamento com os significados musicais intersônicos capacita [os consumidores de música] a reconhecer a *arbitrariedade* das delineações” (ênfase no original). Desse modo, estaríamos também mais alerta em relação às políticas da indústria musical ao fazer nossas escolhas musicais. No caso daquele educando, seu posicionamento como consumidor de

música levou-o a “super proteger” seus alunos contra o que considerou “vírus sonoros”: em vez de utilizar uma das escolhas musicais de seus alunos, ele compôs sua própria música. Tal atitude “protecionista,” apesar de aparentemente crítica, também pode ser interpretada como “controladora,” não demonstrando interesse em entrar no domínio dos mundos musicais de seus alunos. Essa atitude também deixa implícito que os alunos são incapazes de serem críticos e impede que descubram como desenvolver a criticidade.

Como podemos perceber, entrar nos mundos musicais dos alunos representa mais do que permitir que escolham seu repertório e afirmem seus gostos musicais. Implica também considerar suas habilidades musicais e colocar-se no lugar de seus alunos para procurar entender suas metas de aprendizagem. Nesse sentido, muitos comentários e orientações dos tutores a distância sobre as práticas musicais, além de mobilizar os próprios domínios de habilidade musical e de conhecimento teórico-musical, envolveram os mundos musicais dos educandos.

INTEGRANDO OS DOMÍNIOS DO ENSINO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

As práticas musicais vivenciadas pelos educandos neste módulo foram direcionadas para suas futuras práticas pedagógicas nas escolas. Desse modo, foram interpretadas como saberes pedagógicos e, assim, os domínios de ensino musical foram utilizados para sua análise.

O domínio da habilidade musical dos educandos foi mobilizado durante suas performances musicais, quando tentavam tocar de ouvido e durante a criação de suas próprias versões ou arranjo da música trabalhada. O domínio da autoridade do conhecimento teórico foi mobilizado quando relacionavam essas práticas musicais a outras habilidades musicais utilizadas em outras disciplinas ou outras experiências musicais. Além disso, durante a preparação de materiais pedagógicos e da própria prática pedagógico-musical, os educandos tiveram a chance de entrar nos mundos musicais de seus alunos.

Esses três domínios, apesar de manifestados de forma única por cada indivíduo, de acordo com nossas experiências e metas, podem ser desenvolvidos por meio de interações interpessoais durante as práticas musicais em conjunto. Percepção de tal desenvolvimento em termos de habilidade musical foi ilustrada quando educandos declaravam ter aprendido com seus pares, reconhecendo a ajuda recebida por seus colegas para realizar as práticas musicais. Nesses casos, muitas vezes os educandos também reconheciam suas próprias potencialidades e dificuldades musicais.

Entretanto, a conscientização sobre essas potencialidades e dificuldades variou entre os participantes, demonstrando graus diferenciados do que Freire (1967/1994) denominou “consciência transitiva”. Inicialmente, a consciência transitiva é “ingênuo”. Os portadores de uma consciência transitiva ingênuo frequentemente simplificam os problemas e apresentam argumentos frágeis, inclusive “culpando” outros por sua própria falta de habilidade ou conhecimento. Por outro lado, a transitividade crítica “se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. (...) Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade” (Freire, 1967/1994, p. 69).

De fato, apenas quando admitimos e aceitamos quem somos e como agimos, podemos assumir uma posição consciente de nós mesmos no mundo, com o mundo e com os outros.

Somente então podemos mais objetivamente nos transformar e transformar nossos mundos, em um contínuo processo de “estar sendo”, reconhecendo-nos como seres inacabados em direção à nossa humanização. Assim, uma consciência transitiva crítica em relação às práticas musicais do módulo implicaria em uma problematização da atividade e conhecimento das habilidades musicais necessárias para a sua realização. A consciência das próprias potencialidades e dificuldades direcionaria a busca por estratégias para lidar com cada tarefa musical.

Portanto, contrariamente à crença de que o papel do professor seja inexistente (Clements, 2008) ou aos temores que os professores de música pudessem ser substituídos por pessoas sem qualificação musical na abordagem informal (Allsup, 2008, p. 5), as práticas musicais têm demonstrado a necessidade da mobilização das habilidades práticas e conhecimentos musicais dos professores. Devido a essa natureza prática do saber musical, os tutores a distância que não tinham uma experiência prática com o fazer musical, não foram capazes de serem os modelos musicais requeridos na aprendizagem informal.

A investigação das práticas musicais propostas no módulo baseado no modelo de aprendizagem informal possibilitou um melhor entendimento sobre as ações dos educandos, dos tutores a distância e dos tutores presenciais. Isso propiciou à segunda autora deste texto uma melhor “afinação” de suas ações como supervisora do módulo, tendo como meta estabelecer uma relação dialógica entre os participantes. O entendimento da práxis de cada ator cria possibilidades de negociações e transformações de atitudes no processo de aprendizagem e ensino, viabilizando a construção de uma educação humanizadora e crítica.

EM DIREÇÃO À PEDAGOGIA MUSICAL DA AUTONOMIA

Nos dois projetos apresentados buscamos relacionar as práticas musicais e as práticas pedagógico-musicais a ideias e ideais freireanos, em busca de uma educação musical mais humanizadora por meio de uma pedagogia que trabalhasse a autonomia dos participantes. Para isso, uma pedagogia musical da autonomia não pode ignorar o que os alunos trazem na sua bagagem para as aulas de música. As diferentes habilidades e conhecimentos devem ser integrados de alguma forma para que novas possibilidades possam ser construídas e ampliadas. O respeito às identidades e diversidade são pontos cruciais dessa pedagogia da autonomia.

Para isso são necessárias estratégias pedagógicas que ajudem os sujeitos do processo de aprendizagem a construir pontes entre suas práticas e vivências e os novos conhecimentos disponíveis na academia. Se essas pontes são estabelecidas, certamente esses indivíduos terão mais chances de serem ativos e autônomos, permitindo-lhes descobrir mais sobre eles mesmos em um processo mais profundo de autoavaliação, ajudando-os a abrir portas diferentes de acordo com suas necessidades e com sua consciência. Ao desenvolverem essas atitudes os alunos terão mais condições de olhar para o mundo fora da universidade e tentar transformá-lo.

Nesta pedagogia, o professor de música deve ampliar as escutas e experiências dos alunos, permitindo encontros com uma ampla gama de estilos e gêneros musicais de diferentes épocas e culturas. Esta diversidade vai beneficiar os alunos para uma abertura de visão de mundo e percepção relativista da música, em vez de ficarem fechados em crenças de que uma música é superior a outras.

Incentivar a criatividade dos alunos é fundamental para os seus processos de aprendizagem. Os professores ou líderes devem ser capazes de tomar todas as oportunidades em uma classe para pedir aos alunos para fazerem música de forma criativa (improvisar e compor), e também para desenvolverem as habilidades de trabalho coletivo e colaborativo. Os processos de avaliação devem envolver os alunos de forma ativa. Uma vez que eles são avaliados devem ser informados sobre os critérios utilizados e também devem ser solicitados a avaliar a si mesmos, para que possam desenvolver mais consciência e responsabilidade sobre os seus próprios processos, ao invés de esperar passivamente pelo julgamento do professor.

De um ponto de vista prático, essa pedagogia consiste em promover atividades dentro das classes que combinam práticas musicais, como tocar e compor juntos de forma colaborativa. A fim de criar um ambiente para o aprendizado colaborativo algumas estratégias são necessárias. É necessário um “aquecimento”, que é um momento em que a socialização ocorre através de exercícios que exploram a criatividade em aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos. Normalmente, ele é baseado em estratégias de improviso. O aquecimento promove uma interação dos membros do grupo promovendo uma sensação de cumplicidade, liberando tensões e inibição, o que facilita o “fazer música” juntos. Os exercícios de aquecimento também promovem a consciência do corpo, especialmente através da rítmica. Uma vez que há um bom ambiente o próximo passo é promover atividades de composição de uma forma coletiva e a *performance* daquilo que foi criado. Obviamente, isso é alimentado por atividades de escuta que ampliam a percepção favorecendo também habilidades auditivas específicas.

Outro ponto importante é que, ao trabalhar dentro dessa perspectiva, é possível aprender uns com os outros, pois cada indivíduo tem pontos fortes e fracos. Este é o espírito de uma comunidade de alunos que se baseia na cooperação e atitudes colaborativas. Isso permite aos alunos a autonomia ao invés de uma atitude passiva e os incentiva a fazer escolhas e assumir a responsabilidade por essas escolhas. Desta forma, a sensibilização e conscientização dos alunos são acionadas. Os alunos são provocados constantemente a fazer perguntas sobre as suas necessidades, questionar possibilidades para sanar suas lacunas e buscar soluções para os desafios de uma forma reflexiva. Isso aumenta o nível de motivação na aprendizagem e descoberta de novos mundos.

Muitas são as funções da música na sociedade. A música faz parte do cotidiano das pessoas de diversas formas. No entanto, uma das funções mais fascinantes para o mundo da educação musical é a capacidade da música de ajudar as pessoas a transcender limites e expandir horizontes. A vibração dos sons é poderosa, pois pode ser transmutadora; o “fazer música” coletivamente também é transmutador! Transcende na medida em que amplia os referenciais, quebra preconceitos, aumenta o grau de tolerância e respeito, expande a percepção, muda a visão de mundo.

Formar educadores musicais é desafiador, mas é também um alento, uma forma de atuarmos no mundo, de fazermos alguma diferença, de criar, de deixarmos uma marca de esperança. Trabalhar com os alunos e prepará-los para atuarem em diversos contextos é também uma forma de sairmos dos muros da universidade e de entrarmos em contato com a realidade dura da vida; uma forma de articularmos com algum setor da sociedade, e trazermos de volta para a universidade alguma reflexão mais profunda que continue nos alimentando para essa “missão”.

REFERÊNCIAS

- Allsup, Randall Everett. "Creating an educational framework for popular music in public schools: anticipating the second-wave". *Visions of Research in Music Education*, 12 (2008): 1-12.
- Bennett, Andy. *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. Houndmills: Palgrave, 2000.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. *Successful Qualitative Research: a practical guide for beginners*. London: Sage, 2013.
- Clements, Ann. "Escaping the Classical Canon: Changing Methods through a Change of Paradigm". *Visions of Research in Music Education*, 12 (2008).
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. *Research Methods in Education* (6th Edition). Oxon: Routledge, 2007.
- Educabrasil [En línea] <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=56> (Acceso: 2015)
- Feichas, Heloisa e Wells, Robert. "Connect Project in Brazil". In *Engaged Passions – Searches for Quality in Community Contexts* by P. Renshaw. Delft: Eburon, 2010. 185-193.
- Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1967. 22ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 1994.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 1996. 43ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1968. 56ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2014.
- Gadotti, Moacir. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. New York: State University of New York Press, 1994.
- Green, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.
- Green, Lucy & D'Amore, Abigail. "Informal Learning". In *Musical Futures: an approach to teaching and learning*, ed. A. D'Amore. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3: 130-170. London: Paul Hamlyn Foundation, 2010.
- Gregory, Sean & Renshaw, Peter. *Creative Learning across the Barbican-Guildhall Campus. A New Paradigm for Engaging with the arts?* London: Guildhall School of Music and Drama, 2013.
- http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/research/published_work/publications
- Narita, Flávia. "Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization". PhD thesis, London: Institute of Education, University of London, 2014.
- Renshaw, Peter. *Working Together: An enquiry into creative collaborative learning across the Barbican-Guildhall Campus*. London: Barbican Centre and Guildhall School of Music and Drama, 2011.
- Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.
- Tardif, Maurice. "Elementary and Secondary School Teachers vis-à-vis Knowledge: Some Sociohistorical Considerations about the Problem of Teaching Knowledge". *Science Journal of Education*, vol. 1, núm. 5 (2013): 104-117.
- Woodford, Paul. *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press, 2005.

Cómo citar este artículo:

Braga Feichas, Heloisa Faria y Motoyama Narita, Flávia.
"Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise
de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros." *Cuadernos
de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 15-38, 2016.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.cpfe>