

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA NO ENSINO DO VIOLÃO

SOBRAL

2016

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA NO ENSINO DO VIOLÃO

Projeto de Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial a primeira qualificação. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

SOBRAL

2016

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA NO ENSINO DO VIOLÃO

Projeto de Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial a primeira qualificação. Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
	.	
2	Capítulo 1 – O ENSIO DO VIOLÃO E O CONTEXTO DA LICENCIATURA EM MÚSICA EM SOBRAL	15
2.1	Definição	15
	..	
2.1.1	Dissertação	16
	..	
2.1.2	Características do cajueiro ano precoce	20
2.1.2.1	Estrutura	21
	
2.1.2.1.1	Folha de rosto	21
	
3	METODOLOGIA	22
	
4	CONCLUSÃO	22
	..	
	REFERÊNCIAS	23
	..	

INTRODUÇÃO

Como tornar o aprendizado mais agradável e convidativo? Como ir além do discurso de que o estudante “não quer aprender”, de que “não têm interesse” em aprender? Diversos autores – dentre eles Dewey, Vigotsky, Swanwick, Brito, Charlot e Freire – nos sugerem um caminho: a experiência, a vivência ativa, o sujeito imbricado na atividade de construção do saber. O aprendente como ator de seu aprendizado, em uma constante construção e reconstrução de si, do mundo e da coletividade.

Essa postura ativa, propositora, protagonista está sendo exigida nos mais diversos contextos do nosso cotidiano. No supermercado, o funcionário que cuida da limpeza dos espaços é nomeado como “colaborador”. Nas redes sociais, somos constantemente convidados a “compartilhar” conteúdos de outras pessoas e o nosso, inclusive sendo medido a quantidade de sucesso de alguma notícia pela quantidade de compartilhamentos. Nas mais diversas instâncias do serviço público e mesmo de empresas privadas, somos convidados a interagir de maneira a pertencer e contribuir para o bom andamento dos processos e serviços. Cada vez mais cresce o estímulo à projetos encaminhados de maneira “cooperativa”, na qual a hierarquia das decisões é menos rígida e há um privilégio à adoção do que costuma-se chamar de “espírito democrático”.

No campo da Educação, mais especificamente da Educação Musical, propostas diretivas, na qual é necessário apenas seguir um método sob o julgamento contumaz do professor – que possui, neste contexto, o papel de destacar os erros para “o próprio bem” do aluno – estão cada vez mais sendo questionados, uma vez que as novas gerações estão imersas neste contexto de construção coletiva na qual os indivíduos atuam de maneira ativa para a criação de coisas novas.

O educador Paulo Freire foi um dos adeptos de uma abordagem menos transferidora de informação e mais construtora de conhecimento. Nesta perspectiva, sua obra reforça esse caráter do sujeito como ator de sua própria construção de vida em seus mais diversos aspectos, inclusive no que tange à própria formação do educando.

Talvez a maneira mais intensa da experiência educativa – e talvez a única maneira – é a que o educando é o seu próprio formador, sendo protagonista na construção dos próprios saberes. Mas como estimular este protagonismo no aprendizado de música, mais

especificamente com o instrumento violão?

Em função dos currículos escolares ao qual fomos todos submetidos, é mais comum atuar dentro das estruturas mais rígidas de poder e dominação do que adotar outras alternativas. Muitas vezes percebemos que, na verdade, as mudanças são superficiais, cosméticas – para citar o termo do professor Marcus Pereira (2013) –, tornando assim a real superação do paradigma da educação bancária algo cada vez mais distante.

Observando o histórico do ensino formal de música em nosso país, percebemos uma grande semelhança entre a estrutura dos cursos de graduação em música e a estrutura do conservatório. O professor Marcus Pereira (2013) utiliza o termo "*Habitus Conservatorial*" para descrever como os currículos das licenciaturas em música no Brasil ainda são depositários da maneira de pensar o ensino de música dos conservatórios, que tinham como objetivo a formação do músico instrumentista de “alto nível”, capaz de alcançar os limites técnicos do instrumento, apto para desempenhar profissão de músico instrumentista. Jesús Aguilar, professor e pesquisador francês, afirmou (em Palestra na II Conferência Internacional de Educação Musical em Sobral, 2015) que a grande maioria dos estudantes que ingressam nos conservatórios franceses (mais de 90%) desistem durante o percurso formativo, terminando apenas aqueles que resistiram a um sistema demasiadamente rígido e direcionado para o interesse de poucos: o de ser músico profissional de orquestra. Ainda segundo o professor Aquilar, o ensino conservatorial mostra-se elitista e extremamente eficiente em desencorajar as pessoas de sentirem prazer em fazer música.

Como alternativa, para pensar o ensino de música de maneira mais integrada e integradora, alguns termos passaram a ser utilizados no contexto da pesquisa em música, porém ainda sem definições claras: Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Compartilhada, Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, para citar alguns.

Aprendizagem Colaborativa têm sido bastante utilizado na literatura para caracterizar formas de construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem. A Aprendizagem Cooperativa têm se aproximado de uma sistematização de atividades em grupo de maneira que os estudantes sejam protagonistas do aprendizado, exercendo papéis específicos e coerentes com o objetivo comum ao grupo. O Ensino Coletivo busca estratégias de ensino do instrumento em grupo, de maneira que a iniciação musical seja melhor contextualizada e os estudantes tenham maior motivação de prosseguir a aprendizagem de

música. A Aprendizagem Compartilhada discute a função do professor no contexto de estímulo ao protagonismo estudantil de maneira que o estudante seja o centro do processo educativo.

Em muitos momentos a literatura disponível utiliza os termos acima como intercambiáveis. No momento, entendemos como mais próximos de nossa abordagem o termo “Aprendizagem Compartilhada”. No Capítulo 2 discutiremos os diferentes aspectos apresentados pela literatura por nós utilizada.

Anteriormente já havíamos abordado a questão da improvisação e seu papel na iniciação musical (Oliveira, 2012) com algumas constatações importantes, dentre elas: o estudante iniciante já possui um discurso musical que se desenvolve com atividades de vivência musical. No caso da pesquisa citada, utilizamos a improvisação musical como ferramenta pedagógica no aprendizado do violão em grupo. No entanto, a referida pesquisa não foi suficiente para propor os pressupostos para um trabalho de ensino e aprendizagem de música de maneira sistemática.

Assim, neste projeto de pesquisa, nos propomos a **compreender os pressupostos da Aprendizagem Musical Compartilhada e sua contribuição para o Ensino do Violão.**

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de se refletir, a nível geral, sobre a aprendizagem em música e, em caráter mais específico, sobre o ensino do violão. Muitos aspectos ainda não foram apropriadamente discutidos e muitas práticas continuam sendo reproduzidas sem a devida reflexão pedagógico-musical.

O ensino do violão em contextos formais tende a seguir por caminhos muito rígidos, ainda baseado majoritariamente na aquisição técnico-mecânica muitas vezes em detrimento a atividades criativo-musicais.

Como as estratégias da Aprendizagem Musical Compartilhada podem contribuir para o ensino do violão em contextos formais? Quais os princípios pedagógicos necessários para a utilização de tal abordagem? Como a ação do professor é modificada neste contexto?

Objetivo geral

- Compreender como a Aprendizagem Musical Compartilhada pode contribuir para o Ensino do Violão.

Objetivos específicos

- Contribuir para as reflexões sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada.
- Descrever o contexto do ensino do violão no Ceará.
- Apontar os princípios pedagógicos da Aprendizagem Musical Compartilhada no contexto do ensino do violão.

Em relação à estrutura do trabalho, na **introdução** nós compreendemos a motivação da pesquisa, a problemática, a justificativa e os objetivos do trabalho.

No capítulo 1 discutimos o ensino do violão no contexto do Curso de Música da UFC e na Região de Sobral.

No capítulo 2 apresentamos alguns aspectos concernentes à Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Compartilhada.

No capítulo 3 apresentamos nosso entendimento da educação como práxis, destacando a nossa compreensão de educação musical e do processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo 4 esclarecemos os procedimentos metodológicos, destacando o tipo de pesquisa, o universo pesquisado, os instrumentos de coleta de dados e as possíveis categorias de análise.

Nas Considerações Parciais, finalizamos este projeto de pesquisa, trazendo novamente os objetivos e os questionamentos que guiam a pesquisa.

1 O ENSINO DO VIOLÃO E O CONTEXTO DO CURSO DE MÚSICA EM SOBRAL

O curso de Música de Sobral foi criado através da resolução 07 do CEPE de 21 de maio de 2010 e da resolução 12 do CONSUNI de 27 de maio de 2010. Foi o terceiro curso de Música criado na Universidade Federal do Ceará, sendo o primeiro em Fortaleza (2005) e o segundo no *Campus Cariri* (2009) – desde 2013, Universidade Federal do Cariri. Uma peculiaridade da criação do curso de Música de Sobral foi a demanda da própria população, principalmente àqueles ligados a Escola de Música de Sobral, na reivindicação de um curso superior nesta área para a região. Em ocasião da visita do então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, para a inauguração do IFCE em Sobral, um grupo de músicos e professores ligados à Escola de Música de Sobral exibiram faixas demandando a implantação de um curso superior em música na região. O então presidente, junto ao Reitor da UFC, foi sensível à solicitação e autorizou o encaminhamento dos trâmites para a criação de um curso de Música para UFC no campus de Sobral (Matos Filho, 2014).

Numa manhã de agosto de 2009, um grupo de alunos e professores da EMS conseguiu acessar o espaço onde discursava o então Presidente Lula, e abrir uma faixa onde se lia: ‘Queremos um Curso Superior de Música da UFC em Sobral’. A faixa foi lida e comentada pelo ministro da Educação Fernando Haddad e pelo Presidente da República, que solicitou ao Reitor Jesualdo Farias empenho administrativo no sentido de atender ao pedido da comunidade, o que foi prontamente atendido pelo reitor e por uma equipe de professores e técnicos. Em seu comentário, Lula ressaltou a relevância da solicitação, justificando a demanda por conta da existência de alunos, do funcionamento, na cidade, de uma escola de música municipal e a vontade da sociedade, expressa na faixa. Meses depois, em abril de 2010, o terceiro curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará foi criado no Campus de Sobral, passando a funcionar a partir do início do ano seguinte (Matos Filho, 2014, p. 91-92).

No entanto, a criação de 3 cursos de música na UFC entre os anos de 2005 e 2010 é fruto de uma longa história de esforço conjunto para que a Música fosse reconhecida como área de conhecimento dentro da universidade, tornando-se curso superior e formando profissionais para atuar nos diversos espaços escolares.

1.1 Curso de Música – Antecedentes Históricos

Em sua dissertação de mestrado, Eduardo Teixeira (2013) aponta elementos para a formação dessa proposta pedagógica em Educação Musical na UFC a partir da atuação do

Coral da UFC, um projeto de extensão universitária que se fortaleceu e que, em 2005, culminou na criação do primeiro curso de Licenciatura em Música da referida instituição.

A história da Educação Musical na UFC se encontra com a criação da própria Universidade Federal do Ceará, no fim da década de 1950. Já na década de 60, foi criado o Madrigal da UFC, regido pelo Maestro Orlando Leite e que se tornou referência em qualidade.

O lema da Universidade Federal do Ceará, “O Universal pelo Regional”, foi cunhado pelo professor e fundador da UFC, Antônio Martins Filho. Tal lema é uma referência do Projeto de Educação Musical da UFC. Teixeira (2013) explica que:

Tal lema expressa o comprometimento da instituição com o papel social de expandir o ensino, a pesquisa e a extensão para assim produzir conhecimento, arte e cultura acessíveis à comunidade. Para isso, a UFC propõe que a sua produção acadêmica valorize os saberes locais/regionais, no sentido de constituir uma identidade própria da instituição, buscando-se assim alcançar o reconhecimento junto à comunidade (acadêmica e não acadêmica)(Teixeira, 2013, p.108).

Desde a regência do Maestro Orlando Leite, na formação do Madrigal da UFC, futuro Coral da UFC, havia um esforço no sentido de fortalecer o movimento coral na cidade de Fortaleza. O Madrigal tornou-se referência de música coral nos anos 60, inclusive sendo premiado nacionalmente e internacionalmente. Depois, a Maestrina Kate Lage, já na década de 1970, experimentou fomentar a formação musical dos cantores do coro, que agora integrantes da comunidade acadêmica sem letramento musical – anteriormente eram professores do Conservatório de Música; Posteriormente, com a professora e maestrina Izaíra Silvino, operou-se no Coral da UFC a consolidação de uma identidade vocal baseada na música popular e expressão corporal dos cantores do coro, além de contribuir significativamente para consolidar o saber artístico como um saber acadêmico na Faculdade de Educação – FACED. Já no final da década de 1990 até o presente, com os professores Elvis Matos e Erwin Schrader – e posteriormente também o professor Gerardo Viana – as ações pedagógicas do Coral da UFC foram se ampliando, sendo criado o Curso de Extensão em Música da UFC desembocando, em 2005, na criação do Curso de Licenciatura em Educação Musical. Todos estes momentos foram fundamentais para a construção deste projeto de formação musical na UFC – ainda em construção.

Diversos foram os esforços para consolidar a música como um saber acadêmico, fazendo com que o Coral da UFC fosse efetivamente extensão ligada a um Curso de Artes.

Foi criado o Curso de Canto Coral, na década de 1960 e não houve continuidade. Foi elaborado o projeto do Escola Livre de Música, no final década de 1980, e tinha como objetivo formar o professor da escola básica. Posteriormente, também existiu o Projeto Opera Nordestina, que tinha como objetivo encenar uma ópera sobre o Ceará, formando seus executores durante o processo de montagem da mesma, um projeto em si, ousado e inovador. Ocorreram os encontros Nordeste, no qual grandes profissionais de outras regiões do país vinham à UFC para realizar intercâmbios sobre o fazer coral e os saberes a ele relacionados. Para citar alguns destes profissionais, apontamos Hans Joaquim Koellreutter, Marcos Leite e Samuel Kerr. Enfim, tais projetos talvez não lograram a atenção e abertura necessária à época em que ocorreram, porém formaram as bases para o que posteriormente constituiu-se como o Projeto de Educação Musical da UFC, primeiramente no Programa de Pós-Graduação da UFC e, posteriormente, alcançando a criação de três cursos de Licenciatura em Música na UFC. As atividades do Coral da UFC eram extensão da Universidade, mas não ligados a um curso da instituição. Na realidade, as ações se desenrolaram no sentido oposto: as atividades do Coral da UFC abriram espaço para que, em 2006, ingressasse a primeira turma do curso de Música – na época, Educação Musical – na UFC. Por muitos anos, a arte na UFC foi um fazer, e não um saber. (Teixeira, 2013).

Diante do que expõe Eduardo Teixeira (2013), podemos elencar alguns aspectos da vivência e direcionamento adotado no Coral da UFC e na atuação da Professora Izaíra Silvino na FACED-UFC que podem ser percebidos na proposta de Educação Musical da UFC, a partir de seus projetos pedagógicos.

1. A Música é um saber-fazer acadêmico.
2. Ênfase das práticas educativo-musicais coletivas.
3. A Educação Musical atua na formação geral do ser humano, e não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos específicos.
4. Todos podem fazer música, o que contribui para desmistificar o fazer musical como algo dedicado apenas àqueles que possuem “dom”, ou capacidades inatas de possibilidade de execução musical com pouco esforço ou estudo.
5. Especial atenção à cultura brasileira, principalmente através de seu repertório.
6. A voz é o “instrumento base” de expressão do Educador Musical.

Destacamos o papel fundamental da professora Izaira Silvino na década de 1990 para a consolidação do saber artístico dentro da Faculdade de Educação da UFC. Através de sua ação ministrando disciplinas para o curso de Pedagogia – como Arte e Educação – e como regente do Coral da FACED, a professora contribuiu significativamente para a Música – e a Arte, de maneira geral – como saber reconhecido dentro da Universidade Federal do Ceará. Uma das principais contribuições de Izaira Silvino para o Projeto de Educação Musical da UFC veio principalmente em “valorizar a Música enquanto meio essencialmente formador do humano, desenvolvendo a sensibilidade do ser, para que esse não fique preso ao âmbito da racionalidade”(Teixeira, 2013, p.158).

Essa raiz no Canto Coral que está expressa no Projeto de Educação Musical da UFC refere-se principalmente aos valores humanistas compartilhados entre os sujeitos, que buscam crescer conjuntamente tendo a arte como meio de partilha.

A atividade de canto coletivo possui uma dimensão formadora essencialmente humana, na qual cada indivíduo torna-se importante não pelo que é, mas pelo que é capaz de fazer pelo coletivo; sendo cada uma das vozes, seja ‘pequena ou grande’, igualmente importante para a expressão da obra apresentada; pela sua capacidade de harmonizar-se com as diferenças entre os integrantes do grupo; e pela sua atitude compartilhadora de fazeres e saberes, estimulando o desenvolvimento do espírito cooperativo (Teixeira, 2013, p.157).

Nesta proposta de Educação Musical, a música não é algo desinteressado, com fim em si mesma. É algo que visa a expressão artística das pessoas, o bem estar das pessoas envolvidas. Assim, as pessoas são as principais componentes do fazer musical. O ser humano é o objetivo da educação musical (Koellreutter *apud* Brito, 2001).

2.2 O Curso de Música da UFC em Sobral

As atividades letivas do curso de Música da UFC em Sobral tiveram início em fevereiro de 2011, quando os 6 professores contratados receberam a primeira turma de estudantes a ingressar no curso. Hoje, em 2015, o curso já formou sua primeira turma e conta agora com 11 professores em seu corpo docente e um secretário, juntamente com cerca de 120 alunos com matrícula ativa no curso. Já tendo passado por sua primeira avaliação do MEC, o curso obteve conceito 5 (nota máxima), destacando-se em primeiro lugar dentro de sua área¹.

¹ Informação disponível no site: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2016/7691-ufc-e-a-segunda-melhor-universidade-do-norte-e-nordeste-segundo-o-mec>, acesso dia 13 de janeiro de 2016 às 14h.

Tal proposta pedagógica têm como diferencial buscar interagir com o contexto de atuação dos egressos, sendo este principalmente a Escola de ensino básico. Assim, alguns elementos do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da UFC que consideramos relevantes serão destacados.

2.2.1 A não adoção do teste de habilidade específica

O teste de habilidade específica – por alguns chamados como teste de aptidão – têm como função, normalmente, selecionar aqueles candidatos que já possuem alguma proficiência na linguagem escrita de música (partitura) e já têm apreendido alguns códigos da música ocidental, ou seja, provavelmente já passaram por um processo de ensino formal de música. No entanto, no contexto do Projeto de Educação Musical da UFC, o referido teste perde a necessidade, posto que, de acordo com o projeto, não há como verificar, por exemplo, as capacidades de desenvolvimento do estudante ou mesmo o compromisso deste em permanecer no curso até sua conclusão. Além disso, dado a escassez de escolas públicas de música no Ceará – podemos citar Sobral, Tauá e Iguatu – e que estamos ainda no início da implantação do ensino formal de Música nas escolas brasileiras, torna-se difícil justificar o porquê de um curso superior de música em uma Universidade pública venha a acrescentar mais um teste – de habilidade específica – para o ingresso de estudantes na Licenciatura.

Dessa maneira, o curso recebe também alguns estudantes com conhecimentos elementares em música, alguns até tendo no Ensino Superior a primeira experiência com o ensino formal de música. Em uma proposta pedagógica que objetivasse a formação do músico concertista, dentro dos padrões europeus da música ocidental, o ingresso de estudantes com conhecimentos elementares de música efetivamente inviabilizaria uma formação de qualidade em 4 anos e, talvez, acabasse conseguindo formar apenas alguns poucos mais perseverantes e “resistentes”. Ou seja, a Projeto de Educação Musical da UFC propõe a adotar outros paradigmas de Educação – e educação musical. Nesse sentido, a música não é um conhecimento restrito, e o ser músico não se destina a alguns poucos “mais destacados”.

2.2.2 A formação de professores para a educação básica

Apesar dos professores poderem atuar em várias perspectivas de inserção, o projeto é claro em entender que se faz necessário que a licenciatura em música forme professores para a educação básica. Este, sendo um espaço de acesso a todos os brasileiros, caracteriza-se como um espaço privilegiado de democratização do acesso ao ensino de música.

Toda a prática docente deverá sempre estar baseada no pressuposto de que a aprendizagem da Música é, ao contrário de toda a mitificação que existe no seio da sociedade brasileira com relação a esta forma de comunicação e expressão humana, algo não apenas viável, mas, sobretudo, algo que precisa ser implementado, com urgência, nas escolas brasileiras. Assim, o docente do curso de Licenciatura em Música da UFC deverá primar pela prática pedagógica rigorosa, criativa e ética que eleve a autoestima do estudante, inculcando nesses o espírito criador e investigador e o desejo essencial de socializar a música no seio da comunidade em que vive. (Projeto Pedagógico Música -Sobral, p. 57).

Esta postura política busca sanar esta carência de aprendizado formal de música na escola através de um trabalho de qualidade. Para tanto, os Projetos Pedagógicos gestados na UFC primam pela integração entre as reflexões e práticas inerentes ao curso a uma discussão e ligação com a construção da identidade docente.

2.2.3 Práticas musicais coletivas

No Projeto de Educação Musical da UFC há um incentivo às atividades coletivas de construção dos saberes, inclusive os saberes advindos da vivência musical. Isto se dá uma vez que o Projeto reconhece que o processo educativo é dinâmico e ocorre em conjunto, em colaboração e compartilha, de maneira a impulsionar os professores em formação a se desenvolverem em várias dimensões, contribuindo assim para uma atuação melhor situada e refletida. Entendo que esta percepção do potencial do coletivo venha da experiência através das décadas com o Coral da UFC, que mostrou que as pessoas são mais fortes juntas, e que as vivências são mais significativas se compartilhadas.

2.2.4 A voz como eixo condutor da formação musical

Apesar de não formar necessariamente cantores profissionais, a experiência acumulada e construída com o canto coral na UFC mostra a importância do professor de música compreender-se como sujeito musical como um todo, e não apenas um executante. Nesta proposta, tal saber pressupõe o envolvimento dos estudantes em atividades coletivas de canto, buscando um melhor conhecimento do próprio corpo e, conseqüentemente, a ampliação de sua expressão musical. Além disso, sendo professor de música, provavelmente haverá um uso intenso da voz e tais conhecimentos serão necessários não só para a expressividade mas também para a manutenção da saúde do professor e dos estudantes.

Outro aspecto importante é a apropriação da construção estética de um canto em grupo construída na instituição com o passar dos anos². Ou seja, não é apenas questões de saúde vocal e musicalidade individual que marcam a presença do canto como meio de expressão do educador musical na referida proposta pedagógica, mas a apropriação e recriação da identidade estética do canto coletivo no Ceará.

2.2.5 Democratização do acesso ao ensino de música

Todos podem fazer música. Este é um pressuposto filosófico-pedagógico que envolve não apenas a formação dos educadores musicais que ingressam na licenciatura em Música na UFC-Sobral, mas também a atuação destes educadores em seus respectivos contextos, incentivando a vivência musical e desmistificando a ideia de que apenas alguns possuem o “dom” ou a aptidão para fazer música. Aliado a isso temos uma desconstrução da percepção de que o ensino de música válido é aquele que trata apenas da música erudita, desconectada da realidade do povo, selecionadora dos mais aptos. Assim, democratizar o acesso ao ensino de música pressupõe uma ampliação das perspectivas musicais e considerar que os atores principais do processo educativo são os estudantes.

² O Coral da UFC desenvolveu uma proposta de canto coletivo aliado à expressividade teatral/cênica, montando espetáculos como “Porque o Canto Existe”(1992), “Três Tempos do Homem”(1983), “Nordestino, Somos” (1984/1985/1986), “O som das luzes coloridas”(1987), “Além do Cansaço”(1989), “A vida é só pra cantar” (2002), “Nós e o mar” (2003), “Borandá Brasil”(2004/2005), Gonzagas (2006/2007), “Abraços”(2009/2010), “Borandá Brasil” (remontagem - 2010/2011), “Menino”(2013/2014) e “Gula”(2015/2016). Fonte: www.coral.ufc.br, acesso dia 13 de janeiro de 2016 às 14:10h.

A seguir, apresentamos o conceito de *Habitus* Conservatorial, desenvolvido pelo professor e pesquisador Pereira (2013) em sua tese de doutorado. Tal conceito nos ajuda a compreender a dinâmica de disposições incorporadas por nós, formados através de processo convencionais de ensino de música e agentes ativos no fortalecimento de posturas pedagógicas incongruentes com os princípios de educação musical baseados na democratização da música, no estímulo às práticas coletivas e na inserção do ensino formal de música no contexto escolar.

2.3 *Habitus* Conservatorial

O que caracteriza o que vem sendo chamado de modelo conservatorial? Segundo argumenta Pereira (2014), esse tipo de formação já estaria tão naturalizada para o músico que dificilmente se percebe a necessidade de expor tais questões ou conseguir contemplar uma outra maneira de fazer. Peço licença ao leitor para um longa citação na qual o referido autor elenca alguns aspectos característicos do ensino superior de música no Brasil, a partir de uma análise da constituição histórica que demonstra aspectos fortemente ligados ao que costuma-se chamar de “ensino conservatorial”.

- o ensino aos 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 de 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).

Pereira (2014) nos lembra que esta prática não ocorre sem reflexão, mas que ela é refeita e repensada continuamente, incluindo tanto para a manutenção quanto para a mudança. Assim, Pereira entende como mais adequado tratar de *habitus* conservatorial, que seria “uma ideologia própria do campo artístico que foi incorporada nos agentes que passaram a atuar no

campo educativo. Esta ideologia baseia-se na superioridade da música erudita, ligada a uma suposta autonomia, a um vácuo social que, contudo, não existe”(Pereira, 2014, p.96).

Pereira (2014) discute que, para as licenciaturas em música, não há nenhum dispositivo legal que oriente o currículo a privilegiar determinado tipo de música ou alguma estruturação curricular específica. O que, na percepção do autor ocorre, é uma mudança superficial ou “cosmética”, mas que a essência conserva-se inalterada. A incorporação de tal *habitus* conservatorial faz com que a “música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas”, sendo a notação musical uns dos objetivos centrais deste currículo. Assim, “o aprendizado musical torna-se mais **visual** do que **auditivo**, por mais paradoxal que isso possa parecer.”(Pereira, 2014, p.95).

Assim, sendo a música erudita ocidental o principal referencial do *habitus* conservatorial e a negação a outras manifestações musicais, a inserção do ensino de música na escola regular é prejudicado pois tende a formar profissionais não habilitados a se inserir no contexto sócio-cultural de seus educandos. (Pereira, 2014). Concordamos com o referido autor quando afirma que:

ainda que a música popular urbana esteja imersa em processos também ideológicos e que envolvem massificação e homogeneização de gostos e estilos de vida, não é cabível negá-la ou excluí-la dos processos educativos, uma vez que esta música está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros. Seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Tudo isto se, ao final do processo, esta mudança for da vontade deles (Pereira, 2014, p.98).

Isto posto, entendemos que, ao dar destaque à chamada “música brasileira” e sugerir, em seus objetivos, a formação de um profissional “capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo, enquanto artista educador musical, com o meio em que atua” (UFC p. 14) o Projeto de Educação Musical da UFC busca, justamente, romper com o *habitus* conservatorial por nós incorporado e propor uma formação mais condizente com os pressupostos de democratização do acesso ao ensino de música, considerando que todos podem aprender/vivenciar música, e, sendo esta um saber, contribuir para a formação integral do ser humano.

2.4 Estudos Exploratórios sobre o ensino do violão na licenciatura em música

Com o objetivo de auxiliar na construção do problema de pesquisa, entrei em contato com os professores de violão das licenciaturas em música de universidades federais do Brasil. O objetivo deste estudo foi de conhecer, de uma maneira geral, a prática pedagógica dos professores em seus respectivos cursos. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário que, após explicar o motivo do contato, era estruturado em três partes: sobre o professor, sobre o curso e sobre a disciplina.

Nas perguntas sobre o professor, busquei saber a sua formação, a frequência de apresentações artísticas do mesmo e o tempo de docência no ensino superior.

Sobre o curso, buscávamos saber se havia teste de habilidade específica para ingresso, há quanto tempo o curso existia e se havia algum projeto de iniciação musical ao violão – extensão, por exemplo –, verificando assim se havia algum preparo do licenciado para a docência do instrumento ou algum tipo de pesquisa sobre as fases iniciais de aprendizado do instrumento.

Sobre a disciplina, as perguntas versavam sobre o objetivo, conteúdos e metodologias empregadas no componente curricular, assim como repertório utilizado, referenciais bibliográficos adotados, carga horária da disciplina e se as aulas ocorriam em grupo ou de maneira tutorial. Também foi dedicado um item para os professores destacarem o que o questionário não conseguiu abordar.

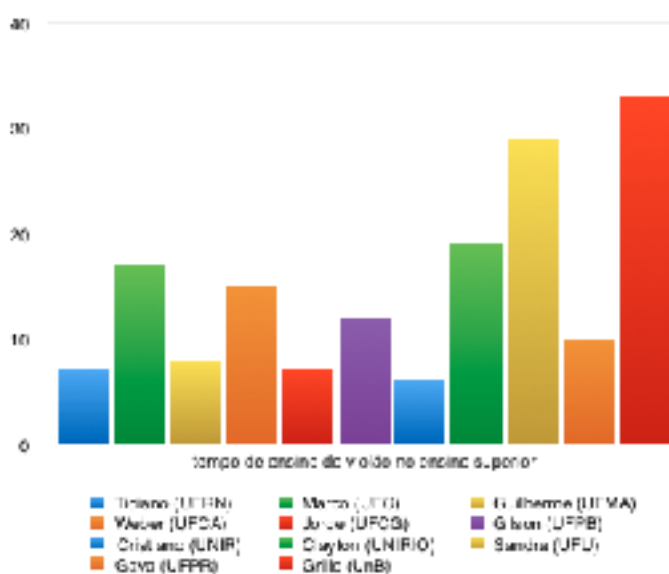
Dos 33 cursos identificados, 28 professores foram contactados e apenas 11 docentes retornaram a mensagem com o questionário respondido – ou seja, 39,3% de participação – sendo 6 professores no Nordeste, 1 do Norte, 2 do Sul, 1 do Sudeste e 1 do Centro-Oeste do Brasil. Ressalto que a pesquisa foi realizada em um prazo de 60 dias e que o presente pesquisador não se inseriu como sujeito na coleta de dados. Uma vez que todas as questões eram abertas, ou seja, os professores ficaram livres para responder como achassem apropriado. Essa liberdade na resposta trouxe, por um lado, uma possibilidade de compreensão do discurso dos referidos profissionais mas, por outro lado, abriu margens para que os professores não respondessem todas as informações necessárias ou mesmo, em alguns casos, não respondessem o que era indagado.

Isto posto, apresento alguns aspectos oriundos das respostas dos questionários que consideramos mais importantes para compreender a prática de ensino do violão nas

licenciaturas do Brasil, ao menos em caráter de amostragem.

2.4.1 Tempo de docência no Ensino Superior

Dos 11 professores, 2 professores possuíam mais de 20 anos de docência, 6 professores possuem mais de 10 anos de docências e 5 professores têm até 10 anos de docência.

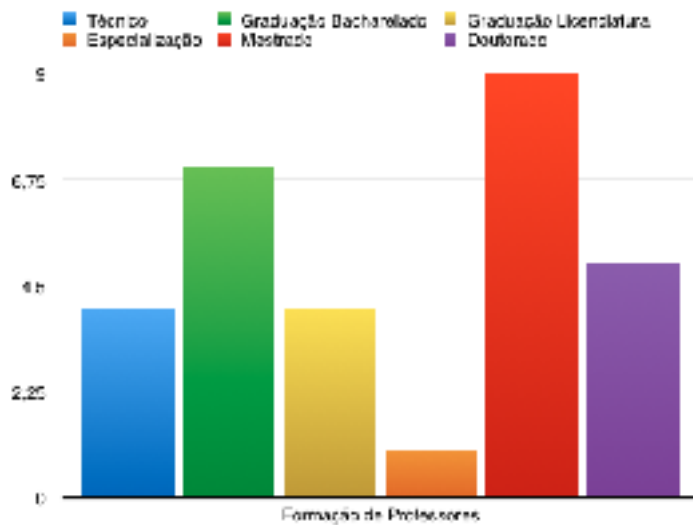


2.4.2 Apresentações artísticas dos professores

Consideramos ser importante saber se professores música que trabalham com ensino de instrumento se apresentam artisticamente. Apenas um professor relatou não se apresentar artisticamente, sendo que 3 professores não especificaram a frequência e 7 professores relataram uma frequência de apresentações entre 2 e 15 apresentações por ano.

2.4.3 Formação

Quanto à formação, a maioria dos professores de licenciatura têm uma formação de bacharelado. Apenas três professores tinham apenas a graduação e apenas um professor citou outros tipos de formação, como festivais, auto-didatismo e professores particulares.



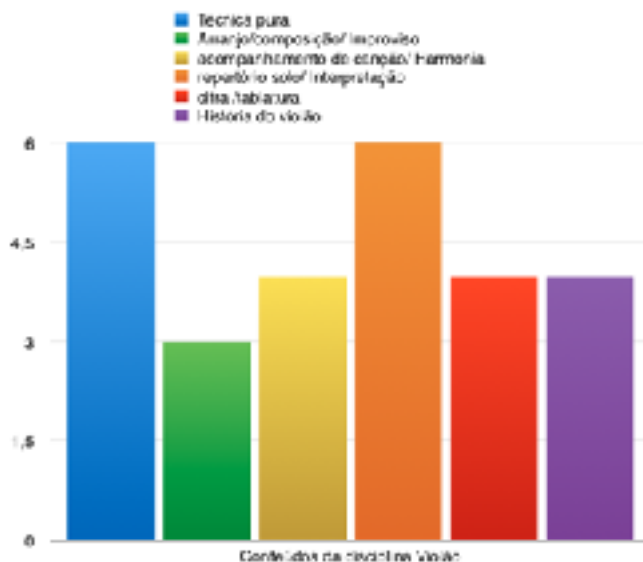
2.4.4 Objetivos da disciplina de violão

A pergunta sobre qual o objetivo da disciplina de violão demonstrou uma diversidade considerável de metas. No entanto, dentro dos discursos apresentados, podemos separar em três categorias, sendo: o violão como auxílio nas atividades de educação musical e acompanhamento da canção; preparo do violonista para concerto com repertório dito “clássico” e; desenvolvimento de leitura e técnica instrumental, sem necessariamente preocupação com preparo de repertório e interpretação. Curiosamente, apesar da atuação em licenciaturas, a maior parte do preparo visa desenvolvimento técnico, leitura de partituras e preparo do violonista solista para concerto.



2.4.5 Conteúdos da disciplina de violão

Quanto aos conteúdos, percebemos que a base da formação é técnico-mecânica. Aspectos históricos do violão são considerados mas a maior parte dos conteúdos parece depender da interpretação das peças do repertório dito “clássico” do violão. Curiosamente, aspectos como o potencial de acompanhamento do violão – dada a representatividade do instrumento na música brasileira – e aspectos criativos (composição, arranjo, improviso) foram pouco citados como integrantes do trabalho de formação dos licenciandos.

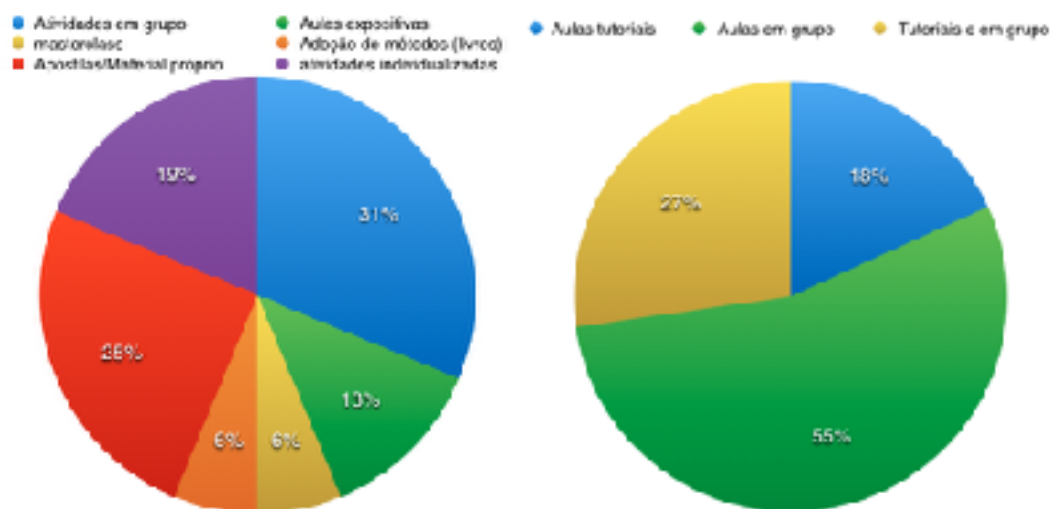


2.4.6 Metodologias do ensino do instrumento

O item sobre metodologias também foi amplo quanto as respostas, então decidi reunir em categorias gerais geradas a partir dos discursos apresentados. Assim, percebemos que apesar das atividades em grupo serem substanciais, estas não são uma opção pedagógica da maioria dos docentes, de maneira que o modelo apontado como mais apropriado é o do ensino tutorial. Dado que boa parte dos objetivos são direcionados para a formação do violonista solista, as metodologias apontadas giram em torno do preparo interpretativo do repertório canônico para violão. Das atividades em grupo, apenas 2 professores citaram alguma produção musical coletiva como produto das atividades de grupo.

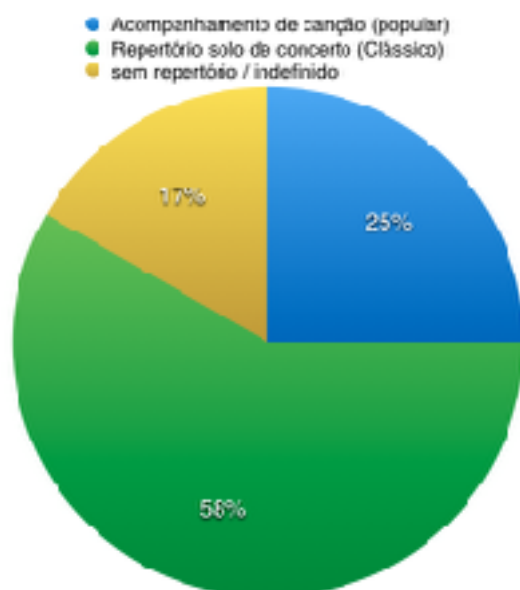
Quando perguntados sobre a dinâmica das aulas, a maioria dos professores afirmaram a utilização de aulas em grupo, sendo que um dos professores afirmou

categoricamente que apenas tinha aulas em grupo nos primeiros semestres por pressão da administração superior, e não por opção pedagógica.



2.4.7 Repertório utilizado nas aulas de prática instrumental

O repertório utilizado nas aulas de violão nas licenciaturas em música é coerente com os objetivos apresentados anteriormente, sendo utilizado majoritariamente o repertório solo para concerto, também chamado pelos professores de repertório “clássico”. Apenas dois professores especificaram que não havia repertório ou que o repertório dependia da sugestão dos estudantes. O repertório de acompanhamento da canção, também chamado de repertório “popular” apareceu representado apenas com 3 professores, apesar da efetiva presença do violão na música brasileira do nosso século.



Assim, com base nos estudos exploratórios, na pesquisa bibliográfica e na minha experiência como professor de violão em uma licenciatura em música, posso afirmar que o ensino do violão no ensino superior nas licenciaturas de universidades federais do Brasil ainda está centrado no repertório solista de concerto — também conhecido como repertório "clássico" —, com um destaque para a técnica violonística virtuosística e pouco espaço para discussões de metodologias de ensino e aprendizagem baseadas na criação e no fazer musical coletivos. Tais resultados parciais se encontram com a tese do professor Marcus Vinícius Pereira de que o currículo das licenciaturas em música é imerso em um *habitus* conservatorial que direciona as ações pedagógicas e estéticas.

2.5 Disciplina de Prática Instrumental – Violão no curso de Música UFC em Sobral

Dentro da proposta pedagógica do curso de Música da UFC em Sobral, é necessário que o graduando escolha uma Prática Instrumental. Dentre as possibilidades, estão disponíveis as práticas instrumentais de teclado, sopros, cordas friccionadas e violão.

Meu ingresso como docente se deu no momento de construção de um curso de música, sendo um dos primeiros professores em um curso em seu primeiro ano de implantação. Como orientações para nossa atuação como docente, contávamos com nossa experiência e com o projeto de implantação do curso – diretrizes iniciais a serem reelaboradas e desenvolvidas pelos professores que atuariam no curso.

Logo a dúvida sobre o quê trabalhar com os estudantes foi recorrente. Já possuía a experiência como estudante do curso de Música sob o mesmo Projeto Pedagógico – ingressei na primeira turma do curso de Música de Fortaleza em 2006 – mas, agora como professor, senti a responsabilidade de fazer com que a disciplina fosse de grande proveito para os estudantes. Passei, então, a repensar todo o processo de ensino que me era familiar através dos anos de estudo do instrumento e reelaborar as propostas de trabalho de maneira a potencializar o aprendizado dos estudantes com os quais me encontraria.

O ensino do violão no ensino superior não possui uma bibliografia expressiva. O ensino de violão ainda segue bastante os “métodos” de ensino do instrumento, sendo o mais expressivo nacionalmente o “Iniciação ao Violão” do professor Henrique Pinto. Alguns livros também serviriam como base, mas mais voltados para Harmonia, Improvisação e Técnica

violonística.

Mantivemos o foco na prática musical coletiva através de arranjos para grupo de violões, pois naquele momento entendia como sendo de fundamental importância para o estudante, professor em formação. Com a experiência, o estudo contínuo de novas abordagens e o ingresso de novas turmas de estudantes com diferentes experiências de formação, os eixos no qual se baseiam o ensino de violão no curso de Música da UFC em Sobral foi se reformulando e sendo continuamente redefinido e aprimorado³.

Com o passar dos anos, novas experimentações foram sendo feitas e hoje, em 2015, o planejamento constitui-se nesta direção:

- **Estudo de Acordes:** Uma forma de conhecer o “braço” do instrumento, conseguindo visualizar as notas no violão de diversas maneiras e abrindo novas possibilidades interpretativas, empreendemos o estudo de Acordes. São utilizadas tétrades – acordes de quatro notas sendo, fundamental, terça, quinta e sétima – no máximo de possibilidades de execução no instrumento, incluindo às inversões de acordes.

- **Repertório de Acompanhamento:** uma das formas de utilização do violão mais consagradas na música brasileira é o acompanhamento de canções. Assim, decidimos trabalhar com os estudantes a preparação e manutenção de um repertório comum de acompanhamento de canções que utilizasse as possibilidades de execução estudadas anteriormente.

- **Harmonia Básica e Improvisação:** nesta sessão os acordes que antes eram estudados isoladamente, e depois executados no Repertório de Acompanhamento, agora são discutidos em suas relações harmônicas da música tonal e suas possibilidades. Neste eixo, incentivamos o uso de outras possibilidades de formação dos acordes. Junto a isso, considerando que a improvisação fortalece e desenvolve do discurso musical dos sujeitos (Oliveira, 2012), nós formamos as Rodas de Improvisação, nas quais todos os estudantes improvisam melodicamente e harmonicamente, um após o outro, e ao final conversamos brevemente sobre os resultados e processos musicais.

- **Repertório Coletivo:** Conjunto de arranjos e composições para grupo de violões

³ É possível perceber as reformulações no projeto de ensino do violão na UFC em Sobral a partir da comparação do que apresentamos aqui, tendo como referência o ano de 2016, e o que pensávamos em 2013, o que pode ser consultado no artigo “O violão na formação do professor de música: A experiência do curso de música da UFC no *Campus* de Sobral”, capítulo pertencente ao livro *Educação Musical: Reflexões, Experiências e Inovações*, de 2015, organizado por Luiz Botelho Albuquerque, Pedro Rogério, Marco Antonio Toledo Nascimento.

destinado à prática artística e apresentação no EncontraMus⁴. Este é o produto mais “artístico” da disciplina de violão nos primeiros semestres. No início, a maior parte dos arranjos e composições eram feitas por mim. Com o passar dos anos, umas das atividades finais da Prática Instrumental Violão passou a ser a criação de um arranjo ou composição para grupo de violões feita pelos próprios estudantes, o que passou também a alimentar a própria Prática Instrumental de Violão, além dos demais projetos de extensão direcionados à prática musical em grupo utilizando o violão como instrumento base.

- **Repertório Solo:** No quarto semestre – o último semestre de Prática Instrumental obrigatória – os estudantes também desenvolvem uma das referências do violão brasileiro, o violão solista. Executando a harmonia e a melodia simultaneamente, trabalhamos uma nova maneira de perceber o instrumento, que para alguns estudantes é um “novo instrumento”.

- **Técnica:** diferindo um pouco de algumas propostas de ensino do instrumento por mim conhecidas, a técnica instrumental não possui um papel tão preponderante na Prática Instrumental obrigatória. Explico: No que alguns autores costumam chamar de “modelo conservatorial”, o grande objetivo do estudo do instrumento é o aprimoramento técnico-mecânico-musical. Assim, o trabalho é realizado baseado em execução de peças consagradas do repertório violonístico de concerto e do trabalho técnico-mecânico com alguns exercício específicos. No entanto, na abordagem da Prática Instrumental do curso de Música da UFC em Sobral, o objetivo da técnica instrumental é, em primeiro lugar, preparar a musculatura do instrumentista para uma prática saudável, ergonômica. Em segundo lugar, o objetivo é o desenvolvimento da fluência, utilização de diferentes sonoridades e da apropriação da mecânica básica do instrumento. Caso o estudante tenha interesse em executar algum efeito em específico, nós orientamos como realizar o estudo autônomo, além de prestar assistência quando solicitado. Utilizamos, principalmente, o estudo de independência (mão esquerda), escalas, arpejos (mão direita) e ligados.

- **Apreciação:** uma maneira de ampliar as referências musicais de todos os envolvidos na Prática Instrumental - Violão, incluindo o professor, é dedicarmos um momento para ouvirmos juntos algumas gravações de violonistas consagrados, com especial enfoque

⁴ O EncontraMus é uma mostra de parte da produção do curso de Música da UFC no Campus de Sobral. Constitui-se de atividades acadêmicas no período da tarde (mesas redondas, mini-cursos, palestras, oficinas) e atividades artísticas no período da noite. Têm o formato de três dias, buscando congrega a comunidade da Região de Sobral com as atividades ligas à Universidade e ao Curso de Música.

aos violonistas brasileiros. O objetivo é que os estudantes desenvolvam referências de sonoridade do instrumento, além de encontrarem elementos expressivos que ampliem suas possibilidades atuais. Uma atividade de apreciação que ainda iremos desenvolver diz respeito à ouvir gravações de música trazidas e apresentadas pelos próprios estudantes, compartilhando as percepções e sentimentos quanto a tais trechos musicais.

Nos primeiros anos, a sessão Repertório Coletivo era direcionada a execução de arranjos apenas pela memorização das respectivas vozes. Para a leitura de música dedicávamos uma sessão de “Leitura de Partituras”, nas quais os estudantes eram avaliados separadamente. No entanto, esta sessão não se mostrou proveitosa, sendo absorvida nas demais sessões. Assim, a leitura de partituras passou a estar diluída e, por ter uma utilização muito mais prática e “real”, tem se mostrado melhor desenvolvida.

Para avaliar se os conhecimentos almejados foram efetivamente alcançados, utilizamos de diversos instrumentos como trabalhos individuais, trabalhos em grupo, testes (provas), apresentações públicas e produções musicais.

2 APRENDIZAGENS COLABORATIVA, COOPERATIVA E COMPARTILHADA

Como alternativa a uma forma de ensino caracterizada por Paulo Freire (2005) como Educação Bancária surgem propostas baseadas no protagonismo estudantil. A educação bancária é centrada no professor, tido como o detentor do conhecimento e da verdade, com o objetivo de repassar a maior quantidade de informações a serem memorizadas pelos estudantes, ou depósitos feitos pelo professor a serem compensados nos testes. Os professores Johnson, Johnson e Smith ilustram o cenário educativo da seguinte forma:

⁵"Imagine que a viagem no tempo é possível e que nós poderíamos colocar indivíduos da idade média nos dias de hoje. Um fazendeiro da idade média colocado em uma fazenda moderna não reconheceria nada a não ser a criação de animais. Um físico do século 13 provavelmente desmaiaria de choque em uma sala de operações moderna. Galileo ficaria perplexo com um passeio no Centro Espacial Johnson da NASA. Colombo tremeria de terror em um submarino nuclear. Mas um professor universitário do século 15 se sentiria perfeitamente em casa em qualquer sala de aula. Enquanto agricultura, medicina, ciência e transportes, assim com o manufaturas e comunicações foram todas transformadas e melhoradas, o ensino relativamente não foi. Continuam as mesmas suposições de que ensinar é dizer, aprender é absorver o que o instrutor diz e conhecimento é algo subjetivo"(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p. 2) [tradução nossa].

Assim, ao desviar o foco educativo do professor para o estudante, muda-se sensivelmente todo o processo educativo, desde seus princípios até a maneira como ocorre a avaliação do mesmo.

⁶"Como os estudantes interagem uns com os outros é um aspecto negligenciado pelo ensino. Muito tempo de treinamento é devotado para ajudar os professores a arranjar interações apropriadas entre estudantes e materiais (por exemplo, livros didáticos, programas curriculares) e algum tempo é gasto em como os professores devem interagir com os estudantes, mas como os estudantes devem interagir uns

⁵"Imagine that time travel is possible and we could place individuals from the middle ages into present day life (Spence, 2001). A middle ages farmer placed in a modern farm would recognize nothing but the livestock. A physician from the 13th Century would probably faint from shock in a modern operating room. Galileo would be mystified by a tour of NASA's Johnson Space Center. Columbus would shake with fright in a nuclear submarine. But a 15th Century university professor would feel right at home in any classroom. While agriculture, medicine, science, and transportation, as well as manufacturing and communication have all been transformed and improved, teaching relatively has not. The same assumptions continue that teaching is telling, learning is absorbing that the instructor tells, and knowledge is subject matter content"(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p. 2).

⁶ "How students interact with each other is a neglected aspect of instruction. Much training time is devoted to helping teachers arrange appropriate interactions between students and materials (i.e., textbooks, curriculum programs) and some time is spent on how teachers should interact with students, but how students should interact with one another is relatively ignored. It should not be. How teachers structure student-student interaction patterns has a lot to say about how well students learn, how they feel about school and the teacher, how they feel about each other, and how much self-esteem they have"(Johnson e Johnson, 2015).

com os outros é relativamente ignorado. Não deveria ser. Como os professores estruturam os padrões de interação entre estudantes tem muito a dizer sobre o quão bem os estudantes aprendem, como eles se sentem em relação à escola e o professor, como eles se sentem em relação aos outros e o quanto de autoestima eles têm”(Johnson e Johnson, 2015).

A interação entre pessoas durante o processo educativo necessariamente ocorre, mesmo não sendo um tipo de interação direta, espontânea ou aberta – quando as pessoas conversam entre si sem necessariamente uma orientação pedagógica para tal. Considerando as diversas possibilidades de interação, inclusive as não-verbais, é preciso esclarecer qual o sentido/maneira/forma de interação(es) necessária(s) para um processo educativo que perceba que o estudante é o principal agente da sua própria formação.

Assim, termos como colaborativo, cooperativo e compartilhado vêm à tona nas leituras sobre educação e educação musical. No entanto, na maioria das vezes, são tratadas de maneiras periféricas, sendo apenas adjetivos vagos para caracterizar alguns aspectos específicos. Há um crescente esforço em tornar as discussões sobre os termos “aprendizagem colaborativa”, “aprendizagem cooperativa” e “aprendizagem compartilhada” mais ricas.

Muitas vezes tais termos são utilizados como sinônimos, porém, é possível encontrar diferentes acepções para cada um destes. Assim, percebemos como importante buscar caracterizar tais tipos de aprendizagem a partir da literatura disponível para, então, discutirmos mais apropriadamente, buscando esclarecer o que gostaríamos de destacar em relação ao ensino e à aprendizagem em música.

2.1 Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa contrói-se como uma destas alternativas acima mencionadas (Koschmann, 2013). Normalmente, a Aprendizagem Colaborativa é apresentada como uma maneira de conduzir o processo educativo em grupo de maneira colaborativa. Porém, ao revisar alguns conceitos de aprendizagem colaborativa podemos perceber que não é a quantidade de sujeitos a principal característica desta aprendizagem. Segundo Alain Baudrit, a aprendizagem colaborativa é: "Uma atividade coordenada e sincronizada que

resulta de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção partilhada de um problema⁷”(Roschelle & Teasley,1995 *apud* Baudrit, 2007, p.9).

Percebemos neste conceituação a característica intencional e orientada no sentido dos atores do processo educativo, conjuntamente, conseguirem abordar um problema. Golbeck e El-Moslimany contribuem para nossa discussão neste sentido da construção social do saber.

⁸A Aprendizagem Colaborativa começa dentro de um sistema social e cultural de aprendizagem. Quando dois indivíduos partilham o foco sobre algum aspecto do mundo externo eles estabelecem intersubjetividade. Através deste processo de atenção mútua e comunicação um entendimento compartilhado é alcançado (Golbeck e El-Moslimany, 2013, 9%).

Segundo Gerry Stahl (2013), não há uma teoria da Aprendizagem Colaborativa. O que há é a contribuição de várias teorias para se compreender a Aprendizagem Colaborativa. Já David Luce (2001) coloca a aprendizagem colaborativa com uma metodologia e uma filosofia de ensino (Luce, 2001, p.20).

Alain Baudrit (2007) aponta quatro campos da ciência como os principais no embasamento da Aprendizagem Colaborativa: A escola de Genebra, como principal expoente Jean Piaget; a Psicologia norte-americana, tendo como principal referência o russo Vigotsky; a Corrente psiquiátrica e; a filosofia norte-americana, tendo como principal referência John Dewey.

A Escola de Genebra trouxe como algumas contribuições o conceito de conflito cognitivo, na qual a situação de contradição interna das concepções de mundo do sujeito gera um desequilíbrio cognitivo. Este incita questões sobre o próprio conhecimento, gerando outros mais (Baudrit, 2007, p.14). É este conflito cognitivo que permite ao sujeito "reorganizar" seus conhecimentos. Quando em atividades grupais ocorre o choque de idéias que incitam o re-exame, revisão e justificativa dos seus próprios conhecimentos, podemos chamar isto de conflito sócio-cognitivo (Baudrit, 2007, p.14).

A psicologia sócio-construtivista baseada nos trabalhos de Vigotsky trouxeram outras contribuições, como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e o

⁷ “Une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d’une tentative continuelle de construire et d’entretenir une conception partagée d’un problème”.

⁸ “Collaborative learning begins within a system of social and cultural learning. When two individual share a focus on some aspect of the external world they establish intersubjectivity. Through processes of mutual attention and communication a shared understanding is achieved.” (Golbeck e El-Moslimany, 2013, 9%).

entendimento de que o aprendizado é eminentemente um fenômeno social. Esta caracteriza-se como a distância entre o que o estudante pode fazer sozinho – Zona de Desenvolvimento Real – e o que, com a ajuda de alguém (professor, colega, etc.) ele pode conseguir realizar. A essência do pensamento Vigotskiano é de que os conhecimentos se constroem através de interações entre as pessoas no seio da sociedade:

⁹O trabalho com outros, pensar junto, relações recíprocas, parecem servir aos interesses de cada um em termos da aprendizagem. Aí estão os fundamentos da teoria sócio-construtivista (Baudrit, 2007, p.18).

Segundo Baudrit (2007), a corrente Psiquiátrica Americana também teve forte influência para as bases teóricas da Aprendizagem Colaborativa ao ¹⁰“denunciar a inclinação individualista da psiquiatria, sua propensão a ignorar o contexto social no qual vive o paciente”(Baudrit, 2007, p.22). Baseados na teoria vygotskyana, a corrente Psiquiátrica Americana chama a atenção para as relações que os sujeitos estabelecem em seu entorno e com seus próximos.

A Filosofia da democracia, tendo como principal referência John Dewey, dá maior foco às necessidades do estudante, compreendendo a escola como uma comunidade de vida: ¹¹“um lugar onde se adquire o hábito de refletir de maneira crítica sobre a experiência vivida em um ambiente de vida comunitária democrática” (Baudrit, 2007,p.24). Nesta perspectiva, a escola seria uma democracia em miniatura, na qual os conhecimentos precisariam estar organizados de maneira a privilegiar a lógica da criança, e não organizado apenas cientificamente – organização para adultos.

Quanto ao papel do professor, a mudança de paradigma em relação à Educação centrada no professor é que este não detém mais o poder total sobre o processo educativo, mas possui a responsabilidade na coordenação deste.

O professor ou guia deve estar disposto a compartilhar a autoridade do conhecimento. Isto não significa abdicar da responsabilidade. Isto pode significar um engajamento em um estilo, identificar áreas para discussão posterior ou prática,

⁹ “Le travail à plusieurs, pensé ensemble, fait de relations réciproques, semble servir les intérêts de chacun en termes d’apprentissage. Il y a bien là les fondements de la théorie socio-constructiviste.”(p.18)

¹⁰ “Dénonce la pente individualiste de la psychiatrie, sa propension à faire fi du contexte social dans lequel vit le patient”(Baudrit, 2007, p.22).

¹¹ “um lieu où s’acquiert l’habitude de réfléchir de façon critique sur l’expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique’.” (p.24)

e explorar as possibilidades na re-criação ou composição musical. Estudantes devem, então, tornar-se engajados na exploração do conhecimento e dos processos envolvidos na evolução da música que anima e os motiva para participar na música, em lugar de ouvir sobre música, como aprecia-la ou como a tocar (Luce, 2001, p. 23).¹²

Existem alguns esforços para sistematizar alguns processos da Aprendizagem Colaborativa, ampliando as possibilidades de ação para a promoção do protagonismo estudantil na construção do próprio aprendizado (Webb, 2013), assim como também existe a busca de compreender a dinâmica em pequenos grupos utilizando inclusive dados quantitativos para ampliar as percepções do fenômeno. (Cress e Hesse, 2013).

Sawyer (2013) destaca o caráter dinâmico e, muitas vezes, imprevisível de fazer a aula dentro de perspectivas colaborativas:

Em contraste com o estilo de transmissão e aquisição de aprendizado associado com o discurso e instrução clara, a aprendizagem colaborativa é mais improvisada; o fluxo da aula é imprevisível e emerge das ações de todos os participantes, professores e estudantes. Colaboração improvisada é difícil de alcançar e requer substancial competência do professor (Sawyer, 2013).¹³

2.2 Aprendizagem Cooperativa

Johnson e Johnson (2015) apresentam a cooperação como um aspecto de sobrevivência humana e, portanto, inerente a todas as pessoas. Para tais autores, “A cooperação é trabalhar em conjunto para alcançar objetivos compartilhados” (Johnson e Johnson, 2013, p.3).

Aprendizagem Cooperativa é um uso educativo de pequenos grupos de maneira que os estudantes trabalhem junto para maximizar o aprendizado próprio e uns dos outros. Pode ser posto em contraste com a **competição** (estudantes trabalham contra os outros para alcançar um objetivo acadêmico, como uma nota '10' que apenas um

¹²“The teacher or conductor must be willing to share the authority of knowledge. This does not mean abdicating responsibility. It may mean engaging in a style, identify areas for further discussion or practice, and explore possibilities in the re-creation or composition of music. Students would thus become engaged in the exploration of the knowledge and processes involved in the evolution of a music that enlivens and motivates them to participate in music, rather than to be told about music, how to appreciate it, or how to play it” (Luce, 2001, p. 23).

¹³ “In contrast to the transmission and acquisition style of learning associated with lecture and explicit instruction, collaborative learning is more improvisational; the flow of the class is unpredictable and emerges from the actions of all participants, both teachers and students. Improvisational collaboration is difficult to achieve, and it requires substantial teacher expertise”(Sawyer, 2013, 24%).

ou poucos estuantes podem obter) e aprendizado **individualista** (estudantes trabalhando por conta própria para alcançar objetivos de aprendizagem não relacionados com aqueles dos outros estudantes). Na Aprendizagem Cooperativa ou no Aprendizado Individualista você avalia o esforço dos estudantes em uma base critério-referenciada enquanto no aprendizado competitivo você dá notas aos estudantes em uma base normativa de referencia. Enquanto existem limitações quando e onde a aprendizagem competitiva e individualista podem ser utilizadas apropriadamente, qualquer tarefa de aprendizagem em qualquer tema com qualquer currículo pode ser estruturado cooperativamente. (Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.03)[grifo do original].¹⁴

A aprendizagem cooperativa possui suas raízes na teoria da interdependência social. Ela discorre sobre a qualidade das interações e seu impacto nos resultados propostos. Nesta teorização desenvolvida durante todo o século XX, o que causa a relação de interdependência entre pessoas são os objetivos compartilhados. Assim, após vários aperfeiçoamentos, chegou-se à seguinte compreensão dos possíveis tipos de interdependência:

- Interdependência positiva ou cooperação: “resulta em interação promotora como encorajamento individual e facilita o esforço de aprendizado uns dos outros. Interdependência positiva (cooperação) existe quando os objetivos individuais são positivamente relacionados; a persistência individual de que eles podem alcançar seus objetivos se e apenas se os outros do grupo também atingirem seus objetivos”¹⁵ (Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.04).

- Interdependência negativa ou competição: “tipicamente resulta em interação oposicional enquanto os indivíduos desencorajam e obstruem os esforços de sucesso uns dos outros. Interdependência negativa (competição) existe quando os objetivos individuais são negativamente relacionados; cada indivíduo almeja que quando uma pessoa alcance

¹⁴ “**Cooperative learning** is a instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning. It may be contrasted with **competitive** (students work against each other to achieve an academic goal such as a grade of ‘A’ that only one or few students can attain) and **individualistic** (students work by themselves to accomplish learning goals unrelated to those of the other students) learning. In a cooperative and individualistic learning, you evaluate student efforts on a criteria-referenced basis while in a competitive learning you grade students on a norm-referenced basis. While there are limitations on when and where competitive and individualistic learning may be used appropriately, any learning task in any subject area with any curriculum may be structured cooperatively.”(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.03).

¹⁵ “results in promotive interaction as individuals encourage and facilitate each other’s efforts to learn. Positive interdependence (cooperation) exists when individuals’ goal achievements are positively correlated; individuals perceive that they can reach their goals if and only if the others in the group also reach their goals” (Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.04).

seu objetivo, todos os outros com os quais ele ou ela está ligada competitivamente falhem em atingir seus objetivos”¹⁶(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.04).

- Não-interdependência (individualismo): “tipicamente resulta em não interação enquanto os indivíduos trabalham independentemente, sem nenhum intercambio um com o outro. Quando uma situação é estruturada individualisticamente, não existe correlação entre os objetivos dos participantes; cada indivíduo busca que ele ou ela pode alcançar seu objetivo independente se outro indivíduo alcance ou não seus objetivos”¹⁷ (Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.04).

Os aspectos de competição e estruturação individual não são “prejudiciais” para a aprendizagem. A Aprendizagem Cooperativa chama a atenção é para o fato de, para permitir que as aprendizagens baseadas na interação sejam alcançadas, o chamado ensino tradicional não deve privilegiar apenas a competição e o individualismo.

Na sala de aula ideal, todos os estudantes aprenderiam como trabalhar cooperativamente com os outros, competir por diversão e prazer, e trabalhar autonomamente por eles mesmos. O professor decide qual objetivo estrutural implementar dentro de cada aula. O mais importante objetivo estrutural, é aquele que deve ser usado na maior parte do tempo em situações de aprendizagem, é a cooperação” (Johnson e Johnson, 2015).¹⁸

Nem todo trabalho em grupo é cooperativo (Johnson, Johnson e Smith, 2013). Para que ocorra a cooperação não basta indicar que os estudantes realizem tarefas em grupo. É necessário determinadas orientações para que efetivamente possa ocorrer a cooperação. Não é raro ouvir relatos, e mesmo ter vivenciado certas situações em atividades em grupo escolares, que as tarefas do trabalho fossem realizadas a partir da separação das partes: cada colega falaria de uma parte do texto (ou outro material didático), sem necessariamente que houvesse algum entendimento conjunto de todo o assunto abordado. Assim, o que na

¹⁶ “typically results in oppositional interaction as individuals discourage and obstruct each other’s efforts to achieve. Negative interdependence (competition) exists when individuals’ goal achievements are negatively correlated; each individual perceives that when one person achieves his or her goal, all others with whom he or she is competitively linked fail to achieve their goals”(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.04).

¹⁷ “typically results in no interaction as individuals work independently without any interchange with each other. When a situation is structured individualistically, there is no correlation among participants’ goal attainments; each individual perceives that he or she can reach his or her goal regardless of whether other individual attain or do not attain their goals”(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.04).

¹⁸ "In the ideal classroom, all students would learn how to work cooperatively with others, compete for fun and enjoyment, and work autonomously on their own. The teacher decides which goal structure to implement within each lesson. The most important goal structure, and the one that should be used the majority of the time in learning situations, is cooperation” (Johnson e Johnson, 2015).

realidade acontecia eram esforços individuais simultâneos, e não uma atividade em grupo no sentido cooperativo.

Outra situação que pode ocorrer em música, por exemplo, é de se estabelecer no grupo o sentido de competição, em que os colegas “mais avançados” preocupam-se mais em demonstrar suas habilidades individuais para os outros e não necessariamente trabalhar em conjunto. Os demais colegas, por outro lado, sentem-se intimidados e ficam pouco à vontade para se expressar, descaracterizando assim uma atividade de interdependência promotora, mas sim uma atividade de competição dentro de um grupo de pessoas. Ou seja: não basta interagir. A qualidade desta interação é que direcionará os esforços para o aprendizado esperado ou não.

“Sempre que dois indivíduos interagem o potencial para cooperação existe. Cooperação, no entanto, se desenvolverá apenas sob certas condições. As condições, que são identificadas na teoria da interdependência social, são interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo”(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.05).¹⁹

Interdependência positiva é o entendimento de que um membro do grupo só será bem sucedido se todos os demais membros também forem bem sucedidos, e que seu trabalho beneficia os demais colegas, assim como o trabalho dos colegas lhe beneficia. Responsabilidade Individual se refere ao fortalecimento individual de cada integrante do grupo. Dessa maneira, o trabalho de cada um é diretamente relevante para o sucesso do grupo e fortalecimento dos colegas. A Interação promotora diz respeito ao encorajamento e suporte uns dos outros, de maneira a também celebrar os avanços e aspectos positivos do grupo. O uso de Habilidades Sociais relaciona-se à liderança, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e gerenciamento de conflitos que, segundo Johnson, Johnson e Smith, são habilidades que precisam ser ensinadas de maneira tão intencional e precisa assim como as habilidades acadêmicas. Processamento de grupo é o quinto elemento essencial da aprendizagem cooperativa, no qual ocorre uma avaliação sobre o processo, destacando os aspectos positivos e negativos do grupo. (Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.05).

Os irmãos Johnson apresentam os tipos de aprendizagem cooperativa:

¹⁹ “Whenever two individuals interact, however, the potential for cooperation exists. Cooperation, though, will only develop under a certain set of conditions. The conditions, which are identified by social interdependence theory, are positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, social skills, and group processing”(Johnson, Johnson e Smith, 2013, p.05).

- *Aprendizagem Cooperativa Formal*: “consiste em estudantes trabalhando juntos, no período de uma aula ou várias semanas, para atingir objetivos de aprendizagem compartilhados e completar conjuntamente tarefas específicas e atribuições”(Johnson e Johnson, 2015).²⁰ O papel do professor neste contexto inclui:

a) Realizar decisões prévias à aula: decidir objetivos educacionais e habilidades sociais, decidir tamanho dos grupos, escolher como agrupar os estudantes, decidir o papel dos membros dos grupos, organizar a sala, organizar o material a ser trabalhado.

b) Explicar as tarefas de ensino e estrutura cooperativa: O professor explica os acordos acadêmicos, os critérios de sucesso. Também estrutura a interdependência positiva, a responsabilização individual, explica os comportamentos esperados pelos estudantes e enfatiza a cooperação entre grupos – eliminando assim a competição.

c) Monitorar o aprendizado dos estudantes e intervém para dar assistência.

d) Avaliar o aprendizado dos estudantes e ajudar nos processos estudantis sobre o quão bem os grupos funcionaram: o professor trás o fechamento para a aula, avalia a qualidade e a quantidade das realizações dos estudantes, assegura que os estudantes discutam cuidadosamente o quão efetivamente eles trabalharam juntos, ajuda os estudantes a fazerem um planejamento para melhoria e celebra o trabalho duro feito pelo grupo.

- *Aprendizagem Cooperativa Informal*: “consiste em ter estudantes trabalhando juntos para atingir um objetivo de aprendizagem conjunto em um grupo temporário, para um fim específico, que dura de poucos minutos a uma aula inteira”(Johnson e Johnson, 2015).²¹

O papel do professor neste contexto inclui manter os estudantes ativamente engajados intelectualmente delineando discussões antes e após a lição e interpassando pequenas discussões durante a aula. Os autores sugerem o seguinte procedimento:

a) Discussão focalizada introdutória, na qual os estudantes discutem brevemente (entre 4 e 5 minutos em pequenos grupos) sobre o assunto a ser trabalhado de maneira a chegar-se a um consenso no grupo, gerando assim expectativas quanto ao que se vai ler.

²⁰ “consists of students working together, for one class period to several weeks, to achieve shared learning goals and complete jointly specific tasks and assignments” (Johnson e Johnson, 2015).

²¹ “consists of having students work together to achieve a joint learning goal in temporary, ad-hoc groups that last from a few minutes to one class period” (Johnson e Johnson, 2015).

b) Discussões focalizadas intermitentes, na qual o professor divide a leitura em segmentos de 10 a 15 minutos. Após tais segmentos, os estudantes são convidados a trabalhar cooperativamente formulando respostas individuais em relação às leituras, compartilhando suas respostas, ouvindo atenciosamente as respostas dos colegas e criando conjuntamente uma resposta do grupo baseada nas repostas individuais de maneira sintetizada. Os autores ressaltam que:

Os professores devem assegurar que os estudantes estão buscando alcançar um acordo nas respostas às questões, e não apenas partilhando suas ideias uns com os outros (Johnson e Johnson, 2015).²²

c) Discussão focalizada de fechamento, onde os estudantes são convidados a sintetizar o que foi aprendido, em 4 ou 5 minutos, finalizando assim a discussão e integrando a leitura ao quadro conceptual já existente. Este ponto pode levar a uma atividade para casa ou apresentar o tema do próximo encontro.

Outro aspecto interessante é a questão do gerenciamento do tempo. O que pode parecer apenas um direcionamento em direção de uma “produtividade”, efetivamente faz com que todo o processo se encaminhe para o duplo objetivo: a aprendizagem acadêmica e a aprendizagem “social”.

Aprendizagem cooperativa informal assegura que os estudantes estão ativamente envolvidos em entendimento sobre o que está sendo apresentado. Também provê tempo para os professores se movimentarem pela sala, ouvindo o que os estudantes estão dizendo. Ouvir as discussões dos estudantes pode fornecer direções para o ensino e compreensão sobre o quão bem os estudantes compreendem os conceitos e materiais enquanto aumenta a responsabilização individual na participação das discussões (Johnson e Johnson, 2015).²³

- *Grupos de Base Cooperativa (Cooperative base group)*: “são grupos de longo termo, grupos de aprendizagem cooperativa heterogêneos com participação estável dos membros”(Johnson e Johnson, 2015).²⁴

²² “Teachers should ensure that students are seeking to reach an agreement on the answers to the questions, not just share their ideas with each other”(Johnson e Johnson, 2015).

²³ “Informal cooperative learning ensures students are actively involved in understanding what is being presented. It also provides time for teachers to move around the class listening to what students are saying. Listening to student discussions can give instructors direction and insight into how well students understand the concepts and material being as well as increase the individual accountability of participating in the discussions”(Johnson e Johnson, 2015).

²⁴ “Cooperative base groups are long-term, heterogeneous cooperative learning groups with stable membership”(Johnson e Johnson, 2015).

O papel do professor que utiliza grupos de base cooperativa é formar grupos de 4 ou 3 pessoas, agendar os encontros, criar pautas especificar com tarefas concretas dando rotina aos encontros, assegurar que os cinco elementos da aprendizagem cooperativa estão implementados e fazer com que os estudantes avaliem periodicamente a efetividade de seu grupo.

A questão de pensar o funcionamento de grupos de médio e longo prazo pode permitir não só o aprofundamento dos aspectos acadêmicos, mas também propiciar espaço para um fortalecimento do aspecto humanista das relações.

Quanto mais tempo um grupo cooperativo existe, mais afetuosa tendem a ser suas relações, maior o suporte social que eles vão prover uns aos outros, maior será o comprometimento com o sucesso dos outros, e maior será a influência que os membros terão uns sobre os outros. Grupos de base cooperativa permanentes provêm o espaço no qual cuidado e relações comprometidas podem ser criadas e provêm o suporte social necessário para aumentar a assistência, personalizar a experiência educacional, aumentar as realizações e melhorar a qualidade da vida escolar (Johnson e Johnson, 2015).²⁵

A aprendizagem cooperativa normalmente é utilizada para grupos que encontram-se presencialmente, “face-a-face”, enquanto a Aprendizagem Colaborativa possui uma extensa literatura sobre interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

2.3 Aprendizagem Compartilhada

A literatura disponível sobre aprendizagem compartilhada é recente, sendo mais especificamente focadas em publicações ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará após a criação do eixo de pesquisa Ensino de Música.

A conceito de compartilhada de saberes, fortemente ligado ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, está presente no Projeto de Educação Musical da UFC desde o início do Coral da UFC. Podemos encontrar desde os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música da UFC e nas publicações dos atores ligados a este projeto, especialmente em Matos (2008), ao narrar a proposta de “formação em ação” do Projeto

²⁵ “The longer a cooperative group exists, the more caring their relationships will tend to be, the greater the social support they will provide for each other. Permanent cooperative base groups provide the arena in which caring and committed relationships can be created that provide the social support needed to improve attendance, personalize the educational experience, increase achievement, and improve the quality of school life”(Johnson e Johnson, 2015).

Ópera Nordestina e Silvino (2007), ao explicitar o direcionamento à formação humana adotada pelo Coral da UFC.

Sobre o termo “Aprendizagem Musical Compartilhada”, Matos e Viana Júnior (2015) explicam que:

A escolha de um novo termo – aprendizagem compartilhada – tem o intuito de explicitar as naturezas de interações que se busca desenvolver nessa metodologia. Essas interações transcendem o cooperar, o agir em conjunto, buscando garantir efetivamente a compartilhada de saberes, numa postura que rompe com as relações educacionais de dominação, sejam elas estabelecidas entre os estudantes ou do professor para com eles (Matos e Viana Júnior, 2015, p. 184-185).

Na perspectiva de Almeida (2014), a aprendizagem musical compartilhada é uma ação de interação entre os estudantes para um aprendizado musical. No entanto, o autor não especifica o que é “compartilha” e como se caracterizam tais relações entre os estudantes. Almeida indica que a Aprendizagem Musical Compartilhada pode ocorrer em contextos formais (quando o professor está à frente da aula), em contextos informais (quando os estudantes atuam em grupos de estudo orientados pelo professor) e informais (que não se encontra em momentos de aula ou grupo de estudo, mesmo que na Universidade).

Há uma crítica recorrente no trabalho dos autores citados ao que ficou conhecido no Brasil como Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, sendo que tais críticas incorrem principalmente sobre a centralidade do processo educativo no professor, a partir da análise em sua quase totalidade na perspectiva do ensino, e em um direcionamento do aprendizado musical em grupo para a iniciação musical, apenas. (Almeida, 2014; Matos, Viana Júnior e Fernandes, 2012).

O foco no professor, chamando a atenção demasiada para o ensino, acaba por reforçar certas maneiras de agir que nem sempre são as mais produtivas para o aprendizado. Matos (2015) chama a atenção para as relações de dominação na educação:

O que aqui chamarei de ‘paradigma relacional da dominação’ se faz presente de forma contumaz nas relações entre docentes e discentes, nas quais normalmente o docente se coloca como aquele que domina, enquanto aos discentes está reservado, de forma naturalizada, o lugar do que se deixa dominar. Mesmo em ambientes nos quais se prega a superação da ‘Educação Bancária’, o esquema dominador-dominado é uma constante (Matos, 2015).²⁶

²⁶ Matos, Elvis de Azevedo. **Âmbitos de encontro na construção da experiência musical: em busca da aprendizagem musical compartilhada.** Conferência proferida na 2ª Conferência Internacional de Educação Musical em Sobral entre 22 e 25 de julho de 2015.

Logo, a Aprendizagem Musical Compartilhada busca a superação desta dominação, privilegiando espaços de diálogos nos quais os estudantes sejam autores da própria formação, imbricando-se ativamente na experiência educativa: “(...) Experiência é o fundamento da Formação: nos formamos através daquilo que nos acontece e não simplesmente daquilo que acontece”(Matos, 2015).

Ao contrário do que ocorre com o ensino coletivo de instrumentos, a aprendizagem compartilhada centra-se nas interações que se desenvolvem entre os estudantes e não na ação do professor, cuja função principal passa a ser a de fomentar as trocas entre os estudantes e aprofundar as temáticas estudadas. Além disso, a compartilha de saberes não tem a sua aplicação limitada aos processos de iniciação musical, para posteriormente ser substituída pelo ensino tutorial tradicional. Ao invés disso, consideramos que a aprendizagem compartilhada tem o potencial de ser utilizada em todas as etapas do processo educacional, inclusive em turmas avançadas (Matos e Viana Júnior, 2015, p. 184).

Segundo Matos e Viana Júnior (2015), as relações da aprendizagem compartilhada “transcendem o cooperar, o agir em conjunto, buscando garantir efetivamente a compartilha de saberes, numa postura que rompe com as relações educacionais de dominação, sejam elas estabelecidas entre os estudantes ou do professor para com eles”(Matos e Viana Júnior, 2015, p. 185).

Almeida (2014) propõe os seguintes "pressupostos metodológicos" para a Aprendizagem Musical Compartilhada:

1- **ser coletivo**, naturalmente, pois não há prática musical coletiva sem a coletividade em ação; ser emanada da 2- **interação social**, entre os atores da ação: alunos e professores, seja esta interação intencional ou não intencional, aspectos que caracterizam o ensino formal, informal e não formal (Libâneo, 1994;2005); 3- **a teoria não deve preceder a prática musical**, mas ambas devem caminhar juntas ou a prática antes da teoria; por último, ressaltar que o 4- **objetivo é a aprendizagem e coletiva**, e não o ensino, levando em consideração as particularidades individuais, consequentemente descentralizando a ação de ensinar e o papel do professor, mesmo considerando ambos partes importantes do processo (ALMEIDA, 2014, p.136 - grifo do autor).

Matos e Viana Júnior (2015) também propõem alguns princípios para Aprendizagem Musical Compartilhada:

1. A ação pedagógica se desenvolve a partir de grupos de estudantes, buscando garantir a aprendizagem de todos. Assim, todos estarão envolvidos e preocupados com o bom desempenho uns dos outros no processo de aprendizagem e colaboração para essa finalidade.
2. A aprendizagem se desenvolve, primordialmente, a partir da interação entre os estudantes. Dessa forma, a heterogeneidade do grupo é um fator altamente desejável,

uma vez que os diferentes graus de domínio e conhecimento dos temas estudados são o principal motor dessas interações.

3. O professor assume o papel de um parceiro mais experiente na compartilha do conhecimento, rompendo com a hierarquização de um processo educacional centrado no ensino. Além dos conteúdos a serem tratados, o professor promove a aprendizagem compartilhada através de intervenções pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de socialização e da autonomia dos estudantes (Matos e Viana Júnior, 2015, p. 184).

Percebemos que Almeida (2014) e Matos e Viana Júnior (2015) tendem a concordar que a Aprendizagem Musical Compartilhada é direcionada para grupos de estudantes que, juntamente com o professor e sob sua orientação/mediação, buscarão alcançar as aprendizagens delineadas a partir de atividades de interação baseadas em valores humanísticos que privilegiem a compartilha de saberes.

Matos (2015) também propõe dois fundamentos para a Aprendizagem Musical Compartilhada. O primeiro fundamento da aprendizagem musical compartilhada versa que "todos os envolvidos no processo [educativo] são sujeitos de aprendizagem". Logo, é primordial que o professor, dentro desta perspectiva, compreenda-se também um aprendente, mesmo em posição de liderança. Assim, o papel do professor passa a ser aquele que,

"na qualidade de agente mais experiente, precisa assumir-se e respeitar-se como um mobilizador das energias do estudante, guiando-lhe os esforços e buscando aprender do próprio estudante, considerando a cultura deste e seus saberes prévios, aquilo que deve ser ensinado/compartilhado"(Matos, 2015).

O segundo fundamento da aprendizagem musical compartilhada sugere que "toda realização sonora na aprendizagem musical compartilhada deve buscar uma expressão artística, um humano sentido"(Matos, 2015). Ou seja, mesmo os aspectos mais técnicos precisam chamar à atenção para a expressividade musical, o que, em si, já caracteriza-se como uma forma de comunicação e, em um ambiente favorável, de compartilha de saberes. Tal "ambiente favorável" não refere-se apenas à estrutura física do espaço educativo, mas também à disponibilidade das pessoas envolvidas:

"Para que ocorra o que aqui estamos chamando de Aprendizagem Musical Compartilhada é necessário que os envolvidos estejam abertos ao encontro e que as

experiências sonoras mais íntimas e específicas sejam colocadas como material musical significante: âmbitos de troca; contextos de encontros”(Matos, 2015).

Percebemos neste ponto um avanço em relação aos pressupostos propostos por Almeida (2014) e Matos e Viana Júnior (2015), pois Matos (2015) desvincula o cerne da Aprendizagem Musical Compartilhada da quantidade de alunos envolvidos – logo, pode ocorrer também em um contexto educativo com um professor e um aluno – e chama a atenção para o aspecto artístico da Aprendizagem Musical Compartilhada, característica essa que a difere de outros possíveis tipos de Aprendizagem Compartilhada.

O importante que na base da Aprendizagem Compartilhada está a busca por aprender, que é compartilhada por todos, principalmente o professor. É lugar comum afirmar que o professor também aprende, no entanto não nos referimos ao conteúdo em si, mas também – e principalmente – sobre as especificidades da turma com a qual o professor se encontra. Apesar de parecer demasiadamente fenomenológico, é perfeitamente coerente pois, ao se considerar que na Aprendizagem Compartilhada os estudantes seres responsáveis pelas próprias aprendizagem em um tipo de interação que privilegia os valores colaborativos, o professor necessariamente precisa considerar – e respeitar – as especificidades (limites e potencialidades) de todos os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, mesmo que o professor não esteja aprendendo o conteúdo trabalhado da mesma forma que os estudantes, aquele está imbricado em uma atividade de aprendizagem tão profunda e demandados de energia quanto os próprios estudantes em relação ao objeto principal de aprendizagem.

Talvez seja interessante reconhecer que no processo educativo, a parcela de efetividade do professor só pode ocorrer se os objetivos forem compartilhados com os estudantes. Assim como Paulo Freire (1996) afirma que não existe ensino sem aprendizagem, complementamos que o professor não têm como garantir que o aprendizado almejado ocorra. A aprendizagem, como um processo individual, pode ser estimulada e potencializada em contextos coletivos de encontro, mas não é possível afirmar, por exemplo, que a aprendizagem compartilhada irá ocorrer. No entanto, podemos estimular, criando os meios necessários e buscando mobilizar os sujeitos para as aprendizagens.

A aprendizagem é individual, enquanto a educação é um processo eminentemente social.

Talvez a quantidade de atores do processo educativo não seja a questão central e mais relevante para se compreender o que hoje é chamado de aprendizagem colaborativa/cooperativa/compartilhada. A aprendizagem compartilhada não significa aprendizagem em grupo. A questão principal são as relações dos sujeitos no processo educativo, considerando seus pressupostos pedagógicos e valores sócio-culturais, o que amplia significativamente o entendimento de currículo escolar e a função dos diferentes atores do processo educativo.

Muitas vezes a literatura disponível deixa transparecer que o ensino em grupo seria mais interessante do que o ensino tutorial – também chamado de individual. No entanto, o ensino tutorial nunca é individual, pois pressupõe professor e estudante. Logo, o cerne da questão não é a quantidade de sujeitos mas o direcionamento pedagógico adotado. Assim, uma situação educativa com 30 sujeitos pode se caracterizar como uma situação reducionista e “bancária” – o que alguns chamam de “tradicional” –, e uma situação tutorial, com professor e aluno, pode caracterizar-se como colaborativa, compartilhada.

O “ensino” continua existindo. O preparo do profissional, o planejamento de aulas, os grupos de pesquisa, os encontros docentes, enfim, o ensino possui uma função clara e necessária para o processo educativo. No entanto, no momento da “aula”, o foco é a aprendizagem. Dado que a aprendizagem é individual e que nós, educadores, não temos como garantir que ela efetivamente ocorra como o esperado; considerando também as pessoas – atores do processo educativo – que possuem valores sócio-culturais e perspectivas diferenciadas; é mais coerente assumir a imprevisibilidade da “aula” e compreender que não se “dá” aula, mas se “faz” a aula. Dessa maneira, TODOS os atores do processo educativo possuem responsabilidades para que a aprendizagem ocorra, o que modifica sensivelmente o paradigma já consolidado em todos nós da postura ativa-diretiva do professor e da passividade “educada” do aluno.

Talvez possa soar estranho tal afirmação: não há como garantir que a aprendizagem compartilhada ocorra. No entanto, longe de ser um sinal de fraqueza da proposta, é um ato de sinceridade epistemológica pois assume-se que o professor não garante o aprendizado apenas pelo ensino. Afirmar que o aprendizado ocorre apenas pelo ensino é incorrer na mesma fragilidade conceitual do que costuma-se chamar de ensino tradicional, no qual apenas a ação do professor é suficiente – supõe-se – para que ocorra o aprendizado. Para assumir apenas o ensino como necessário para a aprendizagem, seria muito mais coerente

basear a instrução através de processos de memorização; os estudantes precisariam estar passivos para acompanhar tudo que lhes é repassado e; a avaliação seria a verificação da capacidade de memorização dos estudantes. Simples e coerente, porém reduz o processo educativo a um tipo de treinamento que forma de maneira competente sujeitos incompetentes para lidar com os problemas que a sociedade atual nos impõe.

2.3 Considerações parciais - propostas centradas na aprendizagem a partir da interação positiva entre os sujeitos do processo educativo.

Aprendizagem cooperativa têm o grande avanço de reconhecer a necessidade de se trabalhar intencionalmente os valores sociais para o bem estar da maioria, o que é claramente delineado em seus cinco pilares. No entanto, para o contexto educacional brasileiro, talvez a aprendizagem cooperativa acabe por se caracterizar como excessivamente diretiva, permitindo pouco espaço para re-orientações das atividades e demonstrando uma estrutura rígida de ação. Por exemplo, todos os estudantes precisam se expressar, necessariamente. No entanto, penso que a expressão também parte da vontade de fazer, e não apenas da receptividade do grupo.

Também é possível encontrar algumas diferenças fundamentais entre as diferentes propostas, por exemplo:

"Na Aprendizagem Cooperativa os estudantes dividem o trabalho de grupo e então juntam as contribuições individuais, enquanto na Aprendizagem Colaborativa os estudantes fazem o trabalho junto"(Stahl, 2013, 16%).²⁷

Luce (2001) esclarece que o tema central da Aprendizagem Cooperativa é que "a competição pode impedir o aprendizado". Já a Aprendizagem Colaborativa têm como foco principal que "a estrutura hierárquica da sala de aula tradicional pode impedir o aprendizado".

A aprendizagem compartilhada parece se delinear no sentido de agregar as contribuições das Aprendizagens Cooperativa/Colaborativa, porém lançando mão da experiência do Projeto de Educação Musical da UFC, o que trás outros avanços locais para a implementação de um contexto educacional em que o professor seja menos dominador e mais

²⁷ "in cooperative learning students divide up group work and then put the individual contributions together, whereas in collaborative learning students do the work together"(Stahl, 2013, 16%).

orientador, e que os estudantes sejam menos dominados e mais autônomos e colaborativos, todos em um ambiente de aprendizagem com valores de compartilha.

3 O HUMANO COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

O processo educativo é dinâmico e não admite "receitas" e "passo-a-passo". Encerrar o processo educativo simplesmente em aspectos metodológicos é reduzir o fenômeno, é assumir que a ação pedagógica é centrada no professor, no sentido daquele que "transfere" o conteúdos aos alunos – "vazios" de saberes. Dessa maneira, considerando a dinamicidade do processo educativo e toda a riqueza advinda desse pressuposto, consideramos muito mais proveitoso discutir os fundamentos pedagógicos necessários à prática educativa.

Todos os envolvidos no processo educativo possuem, mesmo que não claramente verbalizados, seus pressupostos pedagógicos. Ou seja, todos nós temos uma concepção sobre educação e sobre o que ela deveria ser e fazer. Chamamos, pois, a atenção para este aspecto por considerar que tais pressupostos influenciarão fortemente todas as ações no processo educativo, desde a sua elaboração teórica, o planejamento, a vivência (em sala de aula, por exemplo) e a avaliação. Dada sua importância fundamental, entendemos ser necessário discorrer sobre quais são os pressupostos pedagógicos do que aqui chamamos de aprendizagem compartilhada.

Pensamento Pedagógico de Paulo Freire

Em nossa argumentação nos aproximamos fortemente do pensamento pedagógico do educador Paulo Freire. Entendo que a essência do que Freire chama de "pedagogia do oprimido" é "aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele" (Freire, 2005, p.34). Apesar de parecer simples, se pensarmos profundamente o que isto significa em todas as etapas do processo educativo, talvez seria confirmado que ainda nos é muito mais comum pensar *para* o educando, dirigindo-lhe o que nós achamos correto e adequado, do que pensar *com* o educando, pois nos é muito mais próximo compreendê-lo como aquele que precisa ser "dirigido", ensinado, e não como aquele que se constrói, que se forma com os outros em sua atuação no mundo.

Dessa forma, o pensamento de Paulo Freire ainda é extremamente atual e suas discussões apresentam-se como bastante pertinentes para a Educação Brasileira. A seguir,

destacaremos alguns aspectos que nos parecem primordiais para compreendermos o processo educativo, mais especificamente da maneira com a qual adotamos no presente trabalho.

Educação Bancária

No já amplamente discutido conceito de “educação bancária”, Paulo Freire aponta que algumas relações centradas no professor entendem este como fonte de conhecimento e como responsável por repassar os conteúdos aos estudantes. Tais estudantes são, neste contexto, entendidos como seres desprovidos de saber, sujeitos vazios de conhecimento, ávidos pelo depósito do conhecimento – daí relação bancária da educação denunciada por Paulo Freire. O ator principal é o professor, tendo o estudante uma postura passiva – recebendo os depósitos de conhecimento. Aqui, o momento de avaliação é uma maneira de quantificar o quanto o estudante conseguiu acumular de informações.

Assim, as palavras são muito importantes na educação bancária. Paulo Freire explica que,

(...) uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não a sua força transformadora. (...) A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (Freire, 2005, p.66).

Dessa maneira, não será incomum, na educação bancária, que o educando não seja ouvido simplesmente por não adotar o mesmo tipo de discurso do professor. Isto, claro, se houver algum tipo de espaço genuíno de expressão do educando. A educação bancária busca “apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”(Freire, 2005, p. 73).

Apesar de não representar completamente todas as nuances do processo educativo, o conceito de "educação bancária" nos ajuda a perceber melhor alguns desdobramentos que, para as perspectivas do nosso trabalho, não correspondem com os objetivos de construção do saber em contextos de colaboração para a promoção da autonomia.

Educação Libertadora

Para Paulo Freire o oposto da educação bancária é a educação libertadora. Nela, o educando é o sujeito do processo. O motor da educação libertadora é a dialogicidade, entendida por nós como de um espaço não-linear de diálogo, no qual as contribuições/intervenções não possuem um único caminho para o desenvolvimento de um tema, levando a uma mutualidade de interações.

Paulo Freire entende a educação como um processo no qual os educandos só aprendem através da atividade, da atuação sobre o mundo.

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa, também. (...) Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2005, p.67).

Podemos encontrar este entendimento do processo educativo em outros autores, como por exemplo, Vigotsky:

A base da ação educacional dos próprios alunos deve ser o pleno processo de respostas com todos os seus três momentos: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva. A velha pedagogia intensificava exageradamente e deformava o primeiro momento da percepção e transformava o aluno em esponja, que cumpria a sua função com tanto mais acerto quanto absorvia os conhecimentos alheios. Entretanto, *o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma*. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento (Vigotsky, 2004, p.64-65) [*grifo nosso*].

Entendo que, apesar de utilizarem formas de discurso diferentes, Freire e Vigotsky concordam que o aprendizado precisa ser ativo, e o educando é o ator/autor deste processo.

A autonomia, no contexto da educação bancária, só existe na medida em que o estudante obedece o que é solicitado pelo professor. Ou seja, não é realmente autonomia. “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (Freire, 2005, p.70). Pensar autenticamente leva o educando a repensar as práticas do educador, questioná-las. Não é porque se está adotando uma prática libertadora – ou emancipadora – que só haverá a concordância. Pelo contrário: o pensar autônomo leva necessariamente à crítica da realidade.

Logo, o esperado em uma prática libertadora é o confronto, em alguns momentos, entre o que é pensado pelo estudante e o professor. A prática “bancária” da educação, por outro lado, busca a anulação das discordâncias, dos conflitos, através do uso do poder.

Freire nos apresenta na “Pedagogia do Oprimido” a teoria da Educação Dialógica, que sustenta a educação libertadora. Em seus pilares estão a colaboração, a união para a libertação, a organização e a síntese cultural. A colaboração compreende os sujeitos atuando conjuntamente, dialogicamente para o benefício comum. Para Freire,

A co-laboração (*sic*), como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. (Freire, 2005, p.193).

E a união dos agentes é imprescindível para que ocorra a colaboração. No entanto, essa união não é uma simples aderência, mas algo dialogado e compreendido.

Se, para manter dividido os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmo e dela. É necessário desideologizar (Freire, 2005, p.200).

Ao contrário da manipulação, na teoria dialógica, a organização é o aspecto a ser trabalhado.

É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente (...) a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa (Freire, 2005, p. 204-206).

Em lugar da invasão cultural, na teoria dialógica pretende-se a síntese cultural, que consiste em superar as contradições antagônicas, levando assim à libertação dos homens (Freire, 2005).

Educação como práxis social

Para Paulo Freire, práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p.42). Tal entendimento vai além da compreensão de articulação entre teoria e prática. Práxis entende que não há teoria desconectada de uma prática, e o contrário. Se separadas, não é práxis, mas uma prática. Práxis implica algo mais profundo, dinâmico e contínuo.

Para Elliot e Silverman, considerar a Educação e a educação musical como práxis social envolve quatro dimensões que compreendem:

- “(a) A pessoa que aprende, e ensina e aprende, um ou mais valores musicais e bens humanos que eles obtém do fazer e o valor que a sua músicas fornece aos outros
- (b) Os processos de fazer musical e audição ativa (e dança, oração, etc.) que os aprendizes e professores de uma práxis musical específica decide utilizar, desenvolver, integrar, perpetuar, elaborar, modificar radicalmente e assim por diante
- (c) A ampla variação de valores musicais e educacionais e bens explanados nas páginas precedentes, e como esses se inserem em e através dos processos, encontros e relacionamentos envoltos em aprender a fazer e ouvir a músicas de vários tipos
- (d) Os detalhes contextuais – social, histórico, cultural, espacial, visual – que possui um grande número de efeitos em qualquer instância específica do ensinar e aprender música”(Elliot and Silverman, 2014, p. 151)²⁸.

E complementa que:

O conceito de praxis social da educação insiste na necessidade de um holístico, balanceado, ético, intersubjetivo e compartilhado conceito de educação, aprendizagem, ensino, e instrução. Educação e educação musical como práxis sociais objetivam motivar o engajamento ativo das pessoas e a criatividade em tantos aspectos da música como possíveis, assim como todos os aspectos da vida

²⁸ “(a) The people who learn, and teach and learn, one or more musics for the values and human goods they obtain from doing so and for the values ‘their musics’ provides to others
(b) The process of musicing and listening (and dancing, worshipping, etc.) that the learners and teachers of a specific musical praxis decide to use, develop, integrate, perpetuate, elaborate, change radically, and so forth
(c) The wide range of educational and musical values and goods explained in the preceding pages, as these come about in and through the processes, encounters, and relationships involved in learning to make and listen to musics of many kinds
(d) The contextual details – social, historical, cultural, spatial, visual – that have myriad effects on any specific instance of music teaching and learning”(Elliot and Silverman, 2014, p. 151).

musical-cultural-social, em direção ao florescimento social e comum (Elliot and Silverman, 2014, p. 142).²⁹

Dessa maneira, percebemos que o processo educativo, entendido como práxis social, consiste em um fazer reflexivo muito mais profundo e multi-facetado do que um olhar mais reducionista poderia propor. Entender o processo educativo como práxis é reconhecer sua dinamicidade e imprevisibilidade, ou seja, compreender que se trata de um evento social genuíno, com todas os imprevistos e potencialidades inerentes. Pensar a Educação como práxis social implica em pôr a teoria incorporada em ação na prática educativa, prática esta que alimenta a reflexão e promove novos desenvolvimentos para as ações posteriores. Entender o processo educativo como práxis é, ao mesmo tempo, apesar de ter consciência de não abarcar tudo de necessário para a formação do sujeito, compreender que a construção do conhecimento impacta no sujeito como um todo, em todas as suas dimensões.

²⁹ “A social-praxis concept of education insists on the necessity of a holistic, balanced, ethical, intersubjective, and communal concept of education, learning, teaching, and schooling. Education and music education as social praxes aim to motivate people’s active engagement and creativity in as many aspects of musics as possible, as well as all aspects of musical-cultural-social life, toward personal and communal ‘flourishing’”(Elliot and Silverman, 2014, p. 142).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa Qualitativa do tipo pesquisa-ação. O referido tipo de pesquisa se adequa melhor ao presente projeto por compreender que a imbricação do pesquisador como orientador do grupo a ser pesquisado possui características específicas em relação aos demais tipos de pesquisa, como a observação – no qual o pesquisador não faz parte diretamente do grupo pesquisado – ou da pesquisa participante – no qual o pesquisador participa do grupo pesquisado, mas não define ou coordena as atividades a serem desempenhadas pelo grupo.

Na Pesquisa-Ação, que se caracteriza como um tipo de pesquisa participante (Oliveira, 2012), o pesquisador coordena e dirige as ações do grupo, participando ativamente das ações e, se necessário, redimensionando-as para melhor se adequar às necessidades que se descortinam durante o processo da pesquisa (Thiollent, 2011).

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (Thiollent, 2011, p.85).

Assim, para se observar ações de Aprendizagem Compartilhada, que possuem como características inerentes a imprevisibilidade das ações e um maior poder de decisão a todos os sujeitos envolvidos – e não apenas o professor que orienta as decisões –, a Pesquisa-Ação se adequa melhor ao objeto pesquisado, considerando mais apropriadamente a dinâmica inata ao processo educativo em contextos compartilhados de aprendizagem.

Também seria possível realizar uma pesquisa do tipo quantitativa para compreender a Aprendizagem Compartilhada, a exemplo do que Cress e Hesse (2013) fizeram para pesquisar a Aprendizagem Colaborativa, mas visto que, para nós, tal descrição não seria tão relevante quanto a significação atribuída ao processo pelos sujeitos, optaremos por não adotar a análise quantitativa.

4.1 Universo de Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa serão estudantes da disciplina Prática Instrumental Violão do Curso de Licenciatura em Música da UFC em Sobral. Contaremos com estudantes ingressantes no curso, cursando portanto o primeiro semestre, e estudantes veteranos cursando o terceiro semestre.

Segundo os últimos dados coletados do curso de Música (Carvalho e Benvenuto, 2014) consta que a maioria dos estudantes ingressantes no curso de Música são homens (73%), jovens – até 20 anos, 46%; entre 21 e 30 anos, 26%. Muitos estudantes são oriundos de outras cidades que não Sobral – 54% são de outras cidades, 46% são de Sobral, sendo que o traslado dos estudantes podem durar até 5 (cinco) hora por dia. Após a aprovação do curso, mais da metade dos estudantes (73%) passaram a morar em Sobral. Quanto as práticas musicais prévias, estas são das mais diversificadas, constando o “autodidatismo”, bandas de música, vivência profissional, atuação na igreja, escola de Música, escola básica, grupos de maracatu, influência familiar, participação em conjuntos musicais diversos e até organização de eventos.

Utilizaremos questionários sócio-econômicos para melhor caracterizar o grupo pesquisado, na ocasião do início do semestre letivo 2016.1.

4.2 Cronograma

Acompanhar os estudantes, sujeitos da pesquisa, durante o semestre letivo 2016.1, completando um total de 32 encontros de 2 horas cada.

Após esse período, no semestre 2016.2 realizaremos a organização e análise dos dados coletados, buscando, ao final do semestre, realizar a segunda qualificação do doutorado e, após a redação final, a defesa no semestre de 2017.1.

Descrição	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1
Disciplinas doutorado	X	X						
Definição do objeto		X	X	X				
Pesquisa Bibliográfica	X	X	X	X	X	X		
Preparação do Projeto				X	X			
1ª Qualificação						X		
Pesquisa de Campo						X		

Descrição	2013.2	2014.1	2014.2	2015.1	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1
Análise dos Dados						X	X	
2ª Qualificação							X	
Redação final							X	X
Defesa								X

4.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Compreendemos que a percepção do pesquisador, apenas, não é suficiente para dimensionar adequadamente os aspectos mais importantes do processo educativo, principalmente se compreendemos a Educação como uma práxis social.

Entender a música e a educação musical a partir da significação que o sujeito lhe atribui é sair do mundo limitado e limitante imposto pela razão instrumental moderna. Razão esta que, focada nos resultados e nas 'estratégias' para alcançá-los, usa indiscriminadamente os rótulos "eficácia" e "eficiência" sem, todavia, perguntar em nome de quem (do que) e com que finalidade tais resultados são procurados (Gomes, 2015, p. 110).

Logo, para os objetivos de nossa pesquisa, é mais interessante que nós possamos compreender as nuances que os sujeitos atribuem ao que chamamos de aprendizagem compartilhada no contexto do ensino do violão do que apenas listar aspectos da percepção do pesquisador sobre o processo observado.

Serão aplicadas entrevistas semi-estruturadas coletivas (Thiollent, 2011) junto aos estudantes da graduação com o intuito compreender, a partir da percepção dos próprios sujeitos, quais as implicações de se adotar abordagens compartilhadas para a construção do conhecimento. Também serão utilizados a gravação em vídeo e o diário de campo das aulas da graduação, que conterão as observações do pesquisador-professor. Se necessário o aprofundamento de alguns aspectos, poderemos utilizar também entrevistas individuais.

Durante as aulas, também nos basearemos em algumas estratégias já propostas pelos autores da Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa sobre dinâmica e manutenção de atividades em grupo.

4.4 Análise dos Dados

A análise do material coletado será organizada, primeiramente, em:

- Conhecimentos relacionados ao conteúdo (habilidades técnico-mecânicas e percepção musical): como os estudantes apreenderam os aspectos principais previstos no plano de ensino da disciplina de Prática Instrumental Violão.

- Conhecimentos relacionados a habilidades sociais (tolerância, capacidade de trabalho em grupo, respeito à diversidade e opiniões): verificar como os processos de aprendizagem foram potencializados a partir de uma vivência compartilhada de construção do conhecimento em grupo.

Outras categorias devem surgir durante a organização do material coletado. Tais categorias serão organizadas em relação às categorias acima mencionadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

BAUDRIT, Alain. **L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?**. Bruxelas: De Boeck & Larcier. s.a., 2007.

BAUDRIT, Alain. **L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique**. Bruxelas: De Boeck & Larcier. s.a., 2007.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo; CARVALHO, Tiago de Quadros Maia. Perfis Discentes: constatações acerca dos estudantes ingressos no curso de Música - Licenciatura na UFC-Sobral em 2014.1. Anais do XII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, São Luiz, 29 a 31 de outubro de 2014.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. **Convite à perversão**. *Opus*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.

LIMA JÚNIOR, Fanuel Maciel de. **A elaboração de arranjos de canções populares para violão solo**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, SP, 2003.

MATOS FILHO, José Brasil de. **Escola de Música de Sobral: análise de um processo de formação não-intencional de educadores musicais**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um Inventário Luminoso ou Alumiário Inventado: uma trajetória de formação humana de musical formação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Âmbitos de encontro na construção da experiência musical: em busca da aprendizagem musical compartilhada**. Conferência proferida na 2ª Conferência Internacional de Educação Musical em Sobral entre 22 e 25 de julho de 2015.

MATOS, Elvis de Azevedo; VIANA JÚNIOR; Gerardo Silveira; FERNANDES, Patrick Mesquita. **Aprendizagem Musical Colaborativa - a interação como via de construção da musicalidade** in ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (organizadores). Educação Musical em todos os sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MATOS, Elvis de Azevedo; VIANA JÚNIOR; Gerardo Silveira. **Aprendizagem Musical Compartilhada: A experiência de solfejo no curso de música da UFC em Fortaleza.** in MAIA, Antônio Filho Maciel; ROCHA, Antônia Rozimar Machado; PORTO, Bernadete de Souza *et all...*(organizadores) Práticas Docentes em Foco: diálogos e experiências na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo.** Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Volume 22, Número 32 Janeiro a junho de 2014. Londrina, Paraná.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A Improvisação Musical como Ferramenta Pedagógica no Ensino do Violão.** Curitiba: Editora Prismas, 2015.

HMELO-SILVER, Cindy E. *et all.*
The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013.

LUCE, David W. **Collaborative Learning in Music Education: a review of literature.** in Update: Applications of Research in Music Education, ProQuest Education Journal, 2001.

<http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/> - acessado em 23 de setembro de 2015.

http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf - acessado em 23 setembro de 2015.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A – ESTUDOS EXPLORATÓRIOS: QUESTIONÁRIO



Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

O presente questionário têm como objetivo obter informações sobre o ensino do violão nos cursos de licenciatura em Música de Universidade Federais no Brasil. Tais informações contribuirão para a pesquisa de doutorado em andamento sobre "Práticas pedagógicas no ensino do violão em cursos de licenciatura no Brasil", empreendida por Marcelo Mateus de Oliveira e orientada pelo prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

Ressaltamos que as informações disponibilizadas neste questionário terão aplicação apenas para a presente pesquisa e que o anonimato dos professores participantes será assegurada.

• **Informações Iniciais**

- Nome Completo.

• **Sobre o professor**

1. Qual sua formação?
2. Apresenta-se artisticamente? Qual a frequência? Qual repertório executado?
3. A quanto tempo leciona violão? A quanto tempo leciona violão no Ensino Superior?

• **Sobre o curso:**

4. Em que ano o curso foi criado?
5. Possui algum teste de habilidade específica para ingresso?
6. Se existe algum projeto de iniciação ao violão feito pela a Universidade? Se sim, descreva.

• **Sobre a disciplina:**

7. Qual o objetivo da(s) disciplina(s) de violão? O que o estudante deve saber ao finalizar a(s) disciplina(s) de violão?
8. Quais os conteúdos trabalhados?
9. Qual(is) a(s) metodologia(s) empregada(s)?
10. Qual o tipo de repertório utilizado?
11. Quais os referenciais bibliográficos adotados (vídeos, áudios , livros, artigos, revistas, sites, outros) ?
12. Que outros aspectos são relevantes à disciplina que você gostaria de citar?
13. Quantas horas semanais? Qual o caráter (obrigatória ou optativa)?
14. As aulas são em grupo ou tutoriais (apenas professor e aluno)?