



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

JAQUELINE CÂMARA LEITE

**CAMINHOS DO REPERTÓRIO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE O
PROLICENMUS**

**Salvador
2018**

JAQUELINE CÂMARA LEITE

**CAMINHOS DO REPERTÓRIO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE O
PROLICENMUS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Música

Orientadora: Professora Doutora Helena de Souza Nunes

**Salvador
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

L533 Leite, Jaqueline Câmara
Caminhos do repertório na formação de professores de música: um estudo sobre o PROLICENMUS / Jaqueline Câmara Leite.- Salvador, 2018. 296 f. : il. Color.

Orientador: Profa. Dra. Helena de Souza Nunes
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2017.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Professores – Formação. 3. Currículos. I. Nunes, Helena de Souza. II. Universidade Federal da Bahia . III. Título.

CDD: 780.7

JAQUELINE CÂMARA LEITE

**CAMINHOS DO REPERTÓRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE O PROLICENMUS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Música,
Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 04 de dezembro de 2017

Helena Müller de Souza Nunes – Orientadora, UFBA
Doutora em Filosofia pela Universität Dortmund, UNIDO, Alemanha.

Maria Verônica Pascucci
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, SP

Sueli Ribeiro Mota Souza
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia

Flavia Maria Chiara Candusso
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Angela Elisabeth Lühning
Doutora em Música pela Universität de Berlin - Alemanha

Dedico esta tese aos meninos e às meninas do Brasil; pois merecem compartilhar seus lugares de desejos com professores vocacionados. E àqueles professores de Música que vivem nos rincões deste país, e aspiram por uma formação profissional consistente e coerente com suas realidades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o primeiro e maior doador de todos. “Todas as coisas foram feitas por Ele e sem Ele nada do que foi feito de fez.”;

Ao meu esposo José Nunes Jr., sem você essa caminhada seria muito mais difícil para mim e para nossos meninos. Certamente, a doação de seu tempo, de seu cuidado, de seu amor tornou nosso vínculo ainda mais forte e duradouro.

Aos meus filhos, Heitor e Octávio, heranças de Deus para mim. Vocês contribuem para meu amadurecimento, ampliando minha sensibilidade e minha humanidade. Espero que, no lugar de desejo de vocês, resida a lembrança da mamãe em busca de conhecimento.

Aos meus queridos pais, Maria José e Jorge, pelo incentivo à leitura e ao estudo da Música. E, principalmente, por me ensinarem a dar, a receber e a retribuir.

Às minhas queridas amigas-irmãs do Ministério Boas Novas Kids, em especial, Luciana e Isa, pelo carinho, pelo cuidado, pela compreensão e pelas orações. Vocês são bênçãos em minha vida.

A minha querida orientadora professora Helena de Souza Nunes, pela competência, sinceridade e carinho, pelo PROLICENMUS e pelo CDG, e, principalmente, por ser um exemplo de professora que sente o ensinar como missão.

Aos meus colegas e amigos do Grupo de Pesquisa CDG, Clarissa Menezes, Cláudia Santos, Leonardo Nunes, Obadias Cunha, Rafael Guerini, Kátia Duarte, Edilson Schultz, Patrick Lima, e Michele Girardi, pelas correções, sugestões, opiniões e pelos gestos sinceros de amizade e carinho.

As professoras Ângela Lühning, Flávia Candusso, Verónica Pascucci, e Sueli Mota, por contribuírem significativamente para a consistência do trabalho, com suas sugestões e reflexões.

Aos professores do Departamento de Música da Escola de Música da UFBA, pela concessão da licença de dois anos para estudo.

Aos colegas da UCSAL, em especial ao professor Eduardo Bertussi, coordenador do curso, e ao professor Eudes Cunha, por compartilhar as angústias de um doutorado.

Aos meus queridos alunos e ex-alunos, por compartilharem comigo seus lugares de desejo.

Aos professores, tutores e egressos do PROLICENMUS, pela disposição em colaborar com esta pesquisa.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA;

A todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, na construção deste trabalho,
Muito obrigada!

Explico: a feiticeira pode conhecer a Magia Profunda, mas não sabe que há outra magia ainda mais profunda. O que ela sabe não vai além da aurora do tempo. Mas, se tivesse sido capaz de ver um pouco mais longe, de penetrar na escuridão e no silêncio que reinam antes da aurora do tempo, teria aprendido outro sortilégio. Saberá, que, se uma vítima voluntária, inocente de traição, fosse executada no lugar de um traidor, a mesa estalaria e a própria morte começaria a andar pra trás... (Aslam, em *As Crônicas de Nárnia* de C.S.Lewis, 2007, p. 174-175)

LEITE, Jaqueline Câmara. **Caminhos do Repertório na Formação de Professores de Música: um estudo sobre o PROLICENMUS**. 2017. 296 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. Orientadora: Helena de Souza Nunes.

RESUMO

Esta tese apresenta os caminhos do Repertório na formação de professores de Música do curso Licenciatura em Música, modalidade EAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Parceiras (PROLICENMUS, 2008-2012). Seu objetivo foi compreender o significado dessa Oferta do PROLICENMUS, conforme conduzida pelo eixo de Execução Musical de sua matriz curricular. A metodologia adotada foi investigação qualitativa de natureza exploratória, consistindo num estudo de caso, onde se utilizou três técnicas: pesquisa documental, nas Unidades de Estudo das interdisciplinas do Eixo em estudo; pesquisa documental, nas postagens dos licenciandos e os pareceres docentes, nos Fóruns de Discussão, ferramenta assíncrona da plataforma Moodle; pesquisa de campo, num questionário online, respondido por egressos do curso, que se disponibilizaram a participar da investigação. Em cada uma das etapas da pesquisa, foram elaborados instrumentos próprios para coleta de dados, cuja interpretação foi feita com base no método Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2006), à luz da fundamentação teórica escolhida: Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CGD) de Helena de Souza Nunes (2005, 2011, 2015, 2017), e Paradigma da Dádiva de Mauss (2003), com sua Tríplice Obrigação Universal (Dar – Receber – Retribuir). Após análise etimológica e morfológica, apoiada na revisão de literatura, a palavra Repertório recebeu um conceito próprio: **lugar de desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam, construtivamente, imersas em experiências estéticas e poéticas, de processos de criação**. O Repertório é, pois, a Dádiva, aquilo que é ofertado por um doador; no caso, pelo PROLICENMUS. Um estudo criterioso nas publicações CDG, desde sua origem, permitiram que se enunciasse seis Princípios para oferta desse Repertório. A eles, associam-se seis Atos, acolhidos em pares por cada um dos Pilares do Modelo CDG, sendo um de Condição Intrapessoal e outro de Condição Interpessoal. A aproximação entre os dois modelos teóricos permitiu que os dados fossem analisados sob o seguinte pareamento: Momento Dar (Cante), extraído das Unidades de Estudo do curso, com os Atos Seleção (das Obras de Referência) e Disponibilização (pelas Propostas de Aproximação); Momento Receber (Dance), extraídos dos Fóruns do Moodle, com os Atos Aceitação (nas reações dos licenciandos) e Apropriação (nos pareceres de avaliação dos docentes); Momento Retribuir (Gente), extraído por pesquisa de campo, com os Atos, Aplicação (nas convicções musicopedagógicas atuais dos então licenciados e hoje professores) e Transferência (na promoção de atividades de criação, incluindo aprendizagens colaborativas, conforme obtidas no PROLICENMUS, hoje, nas salas de aula dos egressos). Conclui-se, que apenas quando recebida e re-criada por seu donatário, a Dádiva pode ser retribuída com eficácia e verdade, garantindo suporte à essência poética de seu novo doador e ao seu lugar de desejo. Revelou-se, nisso, o significado da oferta de Repertório, no PROLICENMUS.

Palavras-chaves: Repertório. PROLICENMUS. Formação de Professor de Música. Proposta Musicopedagógica CDG. Paradigma da Dádiva.

LEITE, Jaqueline Câmara. **Paths of the Repertoire in the Music Teachers Training: a study about the PROLICENMUS**. 2017. 296 pp. Master Thesis (Doctorate) – Federal University of Bahia, Music Department. Advisor: Helena de Souza Nunes.

ABSTRACT

This thesis presents the paths of the Repertoire in the training of Music teachers of Licentiate Degree in Music, online distance learning, in the Federal University of Rio Grande do Sul and Partner Universities (PROLICENMUS, 2008-2012). Its purpose was to understand the meaning PROLICENMUS's Offer, as conducted by the Music Execution axis of its curriculum. The methodology chosen was qualitative research of exploratory nature, consisting of a case study, where three techniques were used: documentary research in the Study Units of the inter-disciplines of the Axis under study; documentary research, in the posts made by the licensees and the teaching opinions, on the Discussion Forums, asynchronous tool of the platform Moodle; field survey, in an online questionnaire, answered by graduates of the course, who were available to participate in the research. In each of the stages of the research, data collection instruments were elaborated and interpreted based on the Discursive Textual Analysis Method (MORAES; GALLIAZZI, 2006), in light of the theoretical basis chosen: CDG's Music Pedagogical Proposal 'sing and dance with us' by Helena de Souza Nunes (2005, 2011, 2015, 2017), and 'Godsend's Paradigm of the Mauss' (2003), with its Triple Universal Obligation (to Give - To Receive - To Return). After the etymological and morphological analysis, backed up by the literature review, the word Repertoire received its own concept: **a place of desire, where memory and hope harmonize and challenge themselves, constructively, immersed in aesthetic and poetic experiences of creation processes**. The Repertoire is, therefore, the Godsend, that is offered by a donor; in this case, by PROLICENMUS. A careful study in the CDG publications, since its origin, has allowed six Principles to be offered for this Repertoire. They are associated with six Acts, held in pairs by each of the Pillars of the CDG Model, being one the Intrapersonal Condition and the other of Interpersonal Condition. The approximation between the two theoretical models allowed the data to be analyzed under the following pairing: Moment to Give (Sing), extracted from the Study Units of the course, with the Selection Acts (Reference Works) and Availability (by the Approach Proposals); To Receive Moment (Dance), extracted from the Moodle's Forums, with the Acceptance Acts (in the reactions of the licentiates) and Appropriation (in the assessment opinions of teachers); Moment To Return (People), extracted by field research, with the Acts, Application (in the current music pedagogical convictions of the then licensed and now Professors) and Transference (in promoting activities of the composition, including collaborative learning, as obtained in PROLICENMUS, in the classrooms of the graduates). It is concluded that only when received and recreated by its grantee, the Godsend can be reciprocated with effectiveness and truth, guaranteeing support to the poetic essence of its new donor and its place of desire. In this, the meaning of the Repertoire offer on PROLICENMUS was revealed.

Keywords: Repertoire. PROLICENMUS. Music Teacher Training. CDG's Music pedagogical Proposal. Godsend's Paradigm.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Metodologia da Pesquisa	45
Figura	2	Modelo CDG Original	52
Figura	3	Modelo CDG Atual	53
Quadro	1	Estrutura Triádica dos Princípios CDG e seu Pareamento ao Paradigma da Dádiva	86
Figura	4	Premissas da Tese no Modelo CDG	97
Quadro	2	Organização do Quarto Capítulo	98
Quadro	3	Quadro de Classificação de Obras de Referência	100
Quadro	4	Quadro de Propostas para Aproximação do Repertório	102
Quadro	5	Quadro de Conceitos	104
Gráfico	1	Tipo de Linguagem das Obras	106
Gráfico	2	Procedência (nacionalidade) das Obras	106
Gráfico	3	Localização das Obras nas UE	107
Gráfico	4	Tipo de Mídia	108
Gráfico	5	Distribuição de Obras por Ano de Oferta	110
Gráfico	6	Distribuição de Obras por Semestre e Interdisciplina	111
Gráfico	7	Tipos de Linguagem de Obras Oferecidas em EE por Semestre	113
Gráfico	8	Localização das obras nas UE de EE por semestre	114
Gráfico	9	Distribuição de tipos de linguagem por semestre RP	117
Quadro	6	Distribuição de UE por Semestre e Interdisciplina – CME/MA.....	121
Gráfico	10	Tipo de Linguagem Artística de CME/MA	124
Gráfico	11	Nacionalidade das Obras Ofertadas em CME e MA	125
Gráfico	12	Natureza Artística das Atividades Propostas no Eixo	129
Gráfico	13	Natureza Pedagógica das Propostas de Aproximação do Eixo	130
Gráfico	14	Natureza Artística das Propostas de EE	134
Gráfico	15	Natureza Pedagógica das Propostas de EE	135
Gráfico	16	Natureza Artística das Propostas de Aproximação de RM.....	137
Gráfico	17	Natureza Pedagógica das Propostas de Aproximação de RM	140
Gráfico	18	Natureza Artística das Propostas de CME e MA 2010	142
Gráfico	19	Natureza Artística das Propostas de Aproximação de CME/MA 2011	145
Quadro	7	Organização do Quinto Capítulo	154

Quadro	8	Quadro de Reação dos Licenciandos	156
Quadro	9	Quadro de Pareceres dos Docentes	157
Gráfico	20	Amostra Quantitativa de Postagens nos Fóruns	159
Quadro	10	Categorização dos Fóruns sobre Obras de Referência	161
Quadro	11	Categorização dos Fóruns sobre Atuação Profissional	174
Quadro	12	Categorização dos Fóruns sobre Autonomia e Colaboratividade	187
Quadro	13	Organização do Sexto Capítulo	227
Gráfico	21	Distribuição de Participantes da Pesquisa por Polo	229
Gráfico	22	Quantidade de Colaborador por Turma	230
Gráfico	23	Tipo de Formação Continuada	233
Gráfico	24	Tipos de Grupos Musicais	233
Gráfico	25	Locais de Atuação Profissional	247
Gráfico	26	Práticas Profissionais	248

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAEF	Centro de Artes e Educação Física
CD	Compact Disc
CDG	Cante e Dance com a Gente
CME	Conjunto Musicais Escolares
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
EAD	Educação à Distância
ECILAC	Encontro da Canção Latino-Americana e Caribenha
EE	Espectáculos Escolares
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ID	Interdisciplina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Música Aplicada
MAaV	Musicalização de Adultos Através da Voz
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
ONG	Organização Não Governamental
OVA	Objeto Virtual de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIP	Projeto Individual Progressivo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGMUS	Programa Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLICENMUS	Licenciatura em Música, no Programa Pró-Licenciaturas do MEC
ProMup	Proposta Musicopedagógica

PUC -SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RM	Repertório Musicopedagógico
SEMA	Superintendência de Ensino Musical e Artístico
SIP	Seminário Integrador Presencial
TCAR	Tabela de Critérios para Avaliação de Repertório
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UE	Unidade de Estudos
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	PROLICENMUS E CONTEXTO BRASILEIRO	21
1.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	21
1.2	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA MEDIADA POR TICS.....	26
2	METODOLOGIA	33
2.1	CARACTERIZAÇÃO	36
2.2	COMPONENTES	37
2.2.1	Fontes de dados	38
2.2.2	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	40
2.3	ESTRUTURA	41
2.3.1	Formato	42
2.3.2	Definição de Termos	46
3	FUNDAMENTOS	50
3.1	CANTE E DANCE COM A GENTE	50
3.1.1	Conceito de Repertório	54
3.1.1.1	<i>Processos de criação (PER)</i>	55
3.1.1.2	<i>Experiências revividas (RE)</i>	58
3.1.1.3	<i>Lugar de experienciar (TÓRIO)</i>	63
3.1.2	Princípios CDG	66
3.1.2.1	<i>Seleção e Disponibilização</i>	67
3.1.2.2	<i>Aceitação e Apropriação</i>	69
3.1.2.3	<i>Aplicação e Transferência</i>	70
3.2	PARADIGMA DA DÁDIVA	72
3.2.1	Definições importantes	72

3.2.2	Modelo teórico	74
3.2.3	Aplicabilidade no contexto educacional	79
3.3	APROXIMAÇÕES PRELIMINARES	83
3.3.1	Dar e Cante	87
3.3.2	Receber e Dance	90
3.3.3	Retribuir e Gente	92
4	DÁDIVA DO REPERTÓRIO NO PROLICENMUS	98
4.1	OBRAS DE REFERÊNCIA	104
4.1.1	Espectáculos Escolares	112
4.1.2	Repertório Musicopedagógico	116
4.1.3	Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada	120
4.2	PROPOSTAS DE APROXIMAÇÃO	128
4.2.1	Contexto cultural dos licenciandos	131
4.2.2	Execução musical nos trabalhos acadêmicos	136
4.2.3	Criação e ebulição de ideias	141
4.3	PRINCÍPIOS CDG NA OFERTA	146
5	RECEPÇÃO DO REPERTÓRIO PELOS LICENCIANDOS	154
5.1	REAÇÕES IMEDIATAS	158
5.1.1	Valores mobilizados	160
5.1.2	Visões sobre a atuação profissional	173
5.1.3	Autonomia e Colaboratividade	186
5.2	AVALIAÇÕES DAS EVIDÊNCIAS	196
5.2.1	Familiarização do contexto	197
5.2.2	Entendimento da proposta de ensino	203
5.2.3	Reconhecimento e verbalização das conquistas	213
5.3	IDENTIFICAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS CDG	220

6	RETRIBUIÇÃO DO REPERTÓRIO PELOS AGORA EGRESSOS	227
6.1	CONCEPÇÃO DE SER PROFESSOR	231
6.1.1	Responsabilidade com sua construção interior	232
6.1.2	Domínio metodológico e conhecimentos específicos	236
6.1.3	Compromisso com estar a serviço do outro	241
6.2	POSICIONAMENTO MUSICOPEDAGÓGICO	246
6.2.1	Critérios para escolha de Obras de Referência	249
6.2.2	Promoção de experiências artísticas	252
6.2.3	Lugar do aluno na visão dos egressos	259
6.3	RETRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS CDG	263
	CONCLUSÃO	270
	REFERÊNCIAS	276
	APÊNDICE ...	290

INTRODUÇÃO

Este documento apresenta uma Tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS/ UFBA). A investigação aqui proposta pertence à área de concentração Educação Musical, está vinculado à linha de pesquisa Processos, Práticas e Métodos para Formação em Música, do PPGMUS, e integra a linha Formação de Professores de Música, do grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG (CNPq, 1999 – atual). Assume como objetivo geral: Compreender o significado da oferta de Repertório, no eixo de Execução Musical da matriz curricular do curso Licenciatura em Música modalidade a distância (EAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), para a formação de professores de Música, no Brasil de hoje. A tese está organizada em seis capítulos, antecedidos por esta Introdução e sucedidos pela Conclusão, a saber: PROLICENMUS e o Contexto Brasileiro; Metodologia; Fundamentos; Dádiva do Repertório no PROLICENMUS; Recepção do Repertório pelos então Licenciandos; e Retribuição do Repertório pelos agora Egressos. No capítulo referente ao Contexto, resume-se um breve panorama da realidade de formação de professores de Música no Brasil, a fim de que se compreenda o impacto que representou esse curso pioneiro, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução MEC/FNDE, 034/2005), na conjuntura de então. Em um segundo ponto, apresentam-se as condições históricas do surgimento do PROLICENMUS, diante do cenário da educação à distância no Brasil.

O segundo capítulo descreve a Metodologia adotada para e durante a pesquisa. Trata-se aqui de numa investigação qualitativa de natureza exploratória, que tem como procedimento o estudo de caso e que foi conduzida por meio de três técnicas de trabalho. Na primeira, uma pesquisa documental, utilizou-se como fonte de dados as Unidades de Estudo (UEs) das Interdisciplinas (IDs) do Eixo Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS e, como instrumento para coleta de dados, três quadros construídos pela autora, sendo um deles inspirado na Tabela de Critérios para Avaliação de Repertório (TCAR) de Santos (2014). Na continuidade, também se emprega uma pesquisa documental, utilizando-se, agora, como fonte de dados, as postagens dos então licenciandos do PROLICENMUS. Essas postagens foram recolhidas em Fóruns de Discussão, disponíveis como uma das funcionalidades da plataforma de aprendizagem Moodle utilizada como ambiente virtual de aprendizagem. Elas registram as reações dos então estudantes frente aos produtos artísticos, com os quais estavam entrando em contato, tanto, obras consagradas como suas próprias produções. Em reação a essas postagens,

encontram-se nesses fóruns também as avaliações de seus professores e tutores, as quais continham comentários e sugestões, cujo intuito era fortalecer as mensagens das UEs e alertar os então licenciandos sobre eventuais desvios, em seu aproveitamento delas. Aqui, também, os instrumentos para coleta de dados são quadros construídas pela pesquisadora. Por fim, numa última etapa, utiliza-se como fonte de dados questionários realizados com egressos, que se disponibilizaram a participar da pesquisa. O objetivo é identificar, em suas práticas musicopedagógicas de hoje, o que sobrou em cada um deles, daquilo que foi ensinado e aprendido, no PROLICENMUS, e que, estando eles agora na condição de professores, doadores, portanto, é doado por eles para seus próprios alunos.

No terceiro capítulo da Tese, discorre-se sobre os Fundamentos de todas essas constatações, estabelecendo-se o conceito do termo Repertório, que aqui ganha uma concepção mais abrangente e aprofundada, do que normalmente se o tem entendido. Após análises etimológica e morfológica da própria palavra, a definição estabelecida para Repertório é: **Lugar de Desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam, construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação**. Essa concepção se apoia na literatura convergente com os marcos teóricos adotados, quais sejam, o modelo da Proposta Musicopedagógica (PropMp) Cante e Dance com a Gente (CDG), cujas ideias sustentaram o Projeto Pedagógico de Curso do PROLICENMUS (WÖHL-COELHO¹, 1999), e o Paradigma da Dádiva (MAUSS, 2003). O capítulo se encerra com uma aproximação entre ambos, o Paradigma da Dádiva e a PropMp CDG, demonstrando-se que cada um dos Momentos do primeiro se articula a um dos Pilares do segundo, havendo analogia entre eles; e que esses, por sua vez, estão identificados também com os componentes do conceito enunciado para Repertório. Apoiando-se em Santos (2014) e Nunes (2017), entende-se que esse conjunto de articulações contenha dois Atos, sendo um de Condição Intrapessoal e outro de Condição Interpessoal. Tais Atos levam a propor palavras que os identifiquem. Maiores esclarecimentos disso são também trazidos ao se abordar os Fundamentos da pesquisa, ainda neste terceiro capítulo.

Feitas essas considerações iniciais, que situam o leitor no assunto e em seu estado da arte, cada capítulo subsequente busca atender a um dos objetivos específicos estabelecidos pelo projeto de pesquisa aprovado. Assim, seu quarto capítulo atende ao primeiro objetivo específico: identificar a natureza do Repertório, por meio dos princípios que norteiam sua

¹ Em publicações mais antigas a professora Helena de Souza Nunes é citada bibliograficamente como Helena Wöhl-Coelho ou Helena Coelho.

oferta, ao longo do eixo de Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS. Neste capítulo são apresentadas as Obras de Referência indicadas pelas UEs das IDs que integraram esse eixo, Execução Musical, assim como as Propostas de Aproximação de tais obras. Para tanto, são consideradas as características gerais das obras, tais como linguagens utilizadas, procedência (nacionalidade), mídia de suporte, localização na estrutura da UE, distribuição por semestre e por ID, natureza (artística, pedagógica ou tecnológica), e modos de aproximação sugeridos. A partir dos dados levantados pela análise das UEs, devidamente subsidiados pelos fundamentos teóricos já citados, identifica-se a presença ou ausência dos seis Princípios CDG para oferta de Repertório, extraídos na literatura específica e anteriormente já apresentados no capítulo três. Cada um dos Princípios está pareado também aos Momentos do Paradigma da Dádiva, já mencionados, todos sistematizados a partir de Condições Intra e Interpessoal. Salienta-se que este capítulo descreve o Momento **Dar**, correspondente ao Pilar **Cante**, em seus Atos **Seleção** e **Disponibilização**.

O quinto capítulo atende ao segundo objetivo específico: verificar a repercussão, incluindo entendimento da proposta e aceitação de tal Repertório, junto aos então licenciandos. Neste capítulo, a partir das postagens nos fóruns do ambiente virtual do curso, são analisadas as reações de recebimento desses estudantes frente aos Princípios identificados e resgatados no capítulo quatro. Também são averiguadas as apropriações desses mesmos Princípios, a partir dos pareceres avaliativos sobre as postagens produzidas nos fóruns correspondentes. Entende-se que, neste capítulo, o Momento **Receber**, correspondente ao **Dance**, se apresente sob a forma de Atos de **Aceitação** e de **Apropriação**. A seguir, o sexto capítulo atende ao terceiro objetivo específico: analisar a coerência entre a prática musicopedagógica dos egressos, em suas salas de aula da atualidade, e o Repertório utilizado em sua formação profissional. Com base na análise de relatos dos egressos a respeito de suas práticas musicopedagógicas, hoje já professores e doadores, é possível perceber de que forma os Princípios CDG são aplicados a esses próprios ex-licenciandos e hoje professores, e de que forma eles os transferem a seus alunos, nas salas de aula do Brasil, nas quais atuam. Assim, será explicitado o Momento **Retribuir**, correspondente ao **Gente**, em seus Atos de **Aplicação** e **Transferência**. Por fim, as páginas finais trazem uma discussão de fechamento do trabalho e a Conclusão, respondendo à questão de pesquisa, qual seja: **Como o PROLICENMUS promoveu a formação de professores de Música, por intermédio do Repertório, no âmbito do eixo de Execução Musical de sua matriz curricular?**

Essa pergunta nasceu de uma experiência pessoal junto ao projeto pioneiro, ao mesmo

tempo ousado e consequente, que foi o PROLICENMUS e também de minha experiência na formação de professores em dois Cursos de Licenciatura em Música em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Na qualidade de tutora de polo, em Salvador/BA, participei em capacitações sistemáticas e em autorias colaborativas de ideias e materiais didáticos, durante cursos presenciais anuais e reuniões online semanais, reforçados por *chats* e fóruns permanentes, realizados sob a responsabilidade da coordenação do projeto. Fui, assim, testemunha do Dar. Em contato com os alunos, por outro lado, tive oportunidade de observar suas reações, tanto de disposição à parceria como posturas de rejeição ao esforço que estava sendo empreendido, em última análise, por toda a sociedade brasileira, para que o curso pudesse ser oferecido na esfera pública. Desse modo, fui também testemunha do Receber. Neste trabalho, me proponho também a investigar modos de utilização do Repertório, pelos egressos, nas escolas onde atuam, testemunhando, assim, o Retribuir. Espero descrever e demonstrar, então, também de modo sistemático e fundamentado, os caminhos do Repertório na formação dos professores de Música, conforme foi desenvolvido no PROLICENMUS, desde seu início até o presente. De meu ponto de vista, ao avaliar o que se passou e o que se passa em consequência disso, procuro fazer uma nova oferta, com vistas a subsidiar reflexões a respeito da formação docente e sua coerência com a realidade da escola brasileira atual e futura.

1 PROLICENMUS E CONTEXTO BRASILEIRO

É nesse sentido ético e esclarecedor, que o PROLICENMUS se apresenta particularmente promissor, pois, possui, além da grandiosidade de sua abrangência nacional, dimensões transcendentais, humanas, universais. (BISPO, 2012, p.34)

O PROLICENMUS possui características peculiares, dentre as quais, aqui, destacam-se três: foi o primeiro projeto pedagógico de curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD, aprovado e realizado no país; foi um curso de abrangência nacional, visto que atendeu alunos em quatro das cinco regiões brasileiras, em capitais e cidades do interior; foi, ao mesmo tempo, um curso de formação inicial e continuada, dado que se destinava a professores sem formação específica, mas em exercício, nas redes públicas de ensino. Diante de tais particularidades, entende-se a necessidade de se apresentar o contexto, em que o PROLICENMUS estava inserido. Para tanto, num panorama da formação de professores de Música no Brasil, situa-se o PROLICENMUS e se discorre brevemente sobre seu impacto, em tal realidade. São trazidas origens legais, históricas e pedagógicas do PROLICENMUS, situando-o no contexto da Educação a Distância no Brasil.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

A formação do professor de Música para a atuação na Escola de Educação Básica no Brasil tem sido marcada pela descontinuidade de propostas, dirigidas por políticas públicas com interesses diversos (BISPO, 2012). Essa realidade é causa e consequência do espaço que a Música vem ocupando/desocupando no currículo escolar brasileiro, ao longo dos anos. A partir de estudos sobre o assunto (FUCCI-AMATO, 2012; QUEIROZ, 2012; BISPO, 2012; CAMPOS, 2015) e da observância da legislação a este respeito, pode-se admitir a existência de sete fases marcantes na história da atuação e formação do docente de música do Brasil.

Passados os tempos da função dita catequética da Música, vinculada aos Jesuítas, num tempo de Brasil Colônia, identifica-se a primeira fase. A partir do Decreto 981/1890, inserem-se professores de Música na estrutura escolar; no entanto, sem exigência específica de uma proposta de sua formação, mesmo que com a indicação de conteúdos específicos que deveriam ser ministrados. Essa proposta indica uma visão positivista da Música, dirigindo a atenção para o fenômeno sonoro em si, formação coerente com a oferecida nos Conservatórios de Música da época². A segunda fase se inicia a partir 1932, com a atuação de Heitor Villa-Lobos, na Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e com a implantação de Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, para professores. Tais cursos visavam à efetivação de um projeto de consciência nacional e conformação de massas, baseado na unificação musical, por meio das mesmas práticas e obras musicais (BISPO, 2012).

Na terceira fase, a partir de 1961, ocorre a substituição da disciplina Canto Orfeônico pela Educação Musical e, no ano seguinte, o Parecer nº 383/1961 determina que a formação dos professores para esta disciplina se daria em curso de nível superior de quatro anos, cujos estudos abrangeriam disciplinas musicais e de formação pedagógica. Em 1969, o curso passa a se chamar Licenciatura em Música (CAMPOS, 2015). Essa formação, alicerçada em métodos de pedagogos musicais estrangeiros, previa a vivência musical apoiada em explorações de diferentes recursos sonoros, antes de se introduzir o estudo musical técnico e a iniciação à prática instrumental (FONTERRADA, 2005). Tal formação, ao longo dos anos, mostrou-se decepcionante para as expectativas e na estrutura da realidade escolar brasileira. A quarta fase se inicia com a Lei 5.692/1971, que extingue a Educação Musical e estabelece a Educação Artística como atividade curricular. A formação superior de Licenciatura em Educação Artística, então, passou a ser o requisito para sua docência. Numa perspectiva tecnicista, o ensino de Arte passa a se efetivar a partir de técnicas de trabalhos manuais, como livre expressão, tendo por finalidades o lazer e a recreação (CAMPOS, 2015).

A quinta fase, advinda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB), destaca-se pela inserção da Arte como componente curricular obrigatório e pela compreensão da Arte como área de conhecimento, composta por quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Os cursos de formação docente passam a ser marcados pela combinação entre aspectos pedagógicos e específicos, sendo denominados Cursos de Licenciatura em cada uma das linguagens específicas, e tornando-se obrigatórios para o

² Como por exemplo: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, fundado em 1841 e o Conservatório Dramático e Musical, em São Paulo, fundado em 1906 (FUCCI-AMATO, 2012).

exercício da profissão (BRASIL, 1996). Nessa nova perspectiva, além dos conteúdos específicos de Música e da preocupação com a formação pedagógica mais aproximada da realidade escolar brasileira, observa-se, tanto nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), um discurso, ainda pouco efetivado, de valorização de aspectos socioculturais locais e do respeito à diversidade, numa perspectiva de relativização dos processos e produtos culturais e de Cultura. Tal concepção tem a influência dos estudos desenvolvidos em Música e suas conexões com áreas correlatas (ARROYO, 2002).

A LDB 9394/1996 também regulamenta os cursos de Nível Superior na modalidade de educação à distância (EAD), favorecendo a implantação pioneira de Cursos de Licenciatura em Música, nessa modalidade, em três universidades públicas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Nacional de Brasília (UNB), cerca de dez anos depois. E, em paralelo, também no sistema privado de ensino, que tem investido na modalidade, como, por exemplo, no Centro Universitário UNIS/Minas Gerais, Centro Universitário Clarentino/São Paulo, Universidade Vale do Rio Verde/Minas Gerais, promovendo interesse e credibilidade para tal ideia, antes disso ainda considerada inviável.

Em 2008, inicia-se a sexta fase, com a promulgação da Lei 11.769/2008, no qual a Música se torna conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ampliando-se a necessidade de formação docente já existente. Essa carência de profissionais formados é acentuada pela atual crise que as Licenciaturas vivem, na qual poucos egressos do Ensino Médio, e geralmente apenas aqueles advindos de classes sociais menos favorecidas, manifestam interesse por ingressar nos cursos Licenciatura. Agravando tal situação, dentre os que concluem o curso, um grande número desiste da profissão, ou da escola pública como ambiente prioritário de trabalho. Segundo Aranha e Souza (2013), o elemento-chave atribuído para essa situação é a falta de atrativos, como baixos salários e carência de prestígio, além da preparação inadequada para enfrentar a realidade escolar da atualidade (ARANHA; SOUZA, 2013). Vale salientar que, em cursos de algumas universidades, como por exemplo, na própria Universidade Federal da Bahia (UFBA) (CANDUSSO; LEITE; CARVALHO, 2015), também parceira do PROLICENMUS, apenas por meio da implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tais lacunas começaram a ser efetivamente superadas, no âmbito de seu curso presencial. No momento, todavia, o PIBID passa por sérias dificuldades, à medida que

constantes ameaças de cortes de bolsas e recursos são divulgadas e a continuidade do programa ainda é incerta.

Em 2015, inicia-se o último dos ciclos aqui considerados, com a publicação da Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essas Diretrizes estabelecem que a formação inicial e continuada deve contemplar: “questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015). Outra definição que o documento institui como fundamental para a melhoria da formação docente é a garantia da Base Nacional Curricular Comum³ para o ensino e a exigência que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições da Educação Básica e da profissão, para que se possa conduzir o egresso, entre outras expectativas, “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.” (BRASIL, 2015). Diante do panorama apresentado, é possível perceber algumas das questões que vêm permeando a formação de professores de Música no Brasil, ao longo do tempo. Entre essas, como mais graves, as dicotomias entre a técnica musical e a livre expressão, entre a unificação e a diversidade cultural, entre a formação universitária e a realidade escolar. Essas dicotomias, aliadas ao desprestígio social e financeiro da profissão, e a outras questões sociais, como ausência de segurança à integridade física e moral, têm resultado num afastamento dos licenciados daquele espaço que, a princípio, seria seu principal destino de trabalho: a Escola de Educação Básica, particularmente, a Pública.

O curso PROLICENMUS, contexto deste estudo, é um marco histórico, já que é pioneiro nesta modalidade no país. Mais do que isso, porém, estudos realizados por integrantes do Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, liderado pela professora Helena de Souza Nunes, (CNPq, 1999 e atual) e por alunos e ex-alunos do Programa de Pós-graduação em Música da UFBA - PPGMUS (WESTERMANN, 2010; MARQUES, 2013; SANTOS, 2014; SERAFIM, 2014; REBOUÇAS, 2015; NUNES, 2015; MENEZES, 2015; GUERINI, 2016), dentre outros pesquisadores têm demonstrado que o PROLICENMUS foi um exemplo de enfrentamento de tais dicotomias.

Cita-se dois exemplos, entre outros: 1) a respeito da superação de uma formação

³ (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>)

restritamente técnica, pode-se mencionar a pesquisa de Menezes (2015, p.65), que identifica que o PROLICENMUS promoveu “formação do ser humano integral”; e 2) sobre a importância dada às atividades de criação musical, os estudos Leonardo Nunes (2015), identificando-a como um terreno de disputa construtiva e interna entre a liberdade para criar e as respostas por antecipação. Essas atividades, ao tempo que consideravam a expressividade individual e a diversidade cultural de cada licenciando, procuravam promover a aproximação ao perfil do egresso, sem com isso gerar homogeneização de pessoas. Em relação à lacuna entre o que é aprendido no curso de graduação e a realidade escolar, o PROLICENMUS ainda se apresenta como uma rica fonte de pesquisa, visto que foi um curso de formação simultaneamente inicial e continuada, à medida que seus alunos eram professores em exercício. Esse fato permitia que as interdisciplinas fossem fomentadas pela realidade, em que os alunos estavam inseridos, ao tempo que sustentava suas práticas musicopedagógicas desejadas para o futuro.

Algumas das situações relatadas e outras ainda em estudo, todavia, também foram permeadas por condições decepcionantes, principalmente, porque houve evasão; entretanto, com índices considerados normais para a EAD da época, seu sucesso pode ser atestado pelo grande número de formados que, de fato, atuam na profissão. Segundo levantamento realizado por Nunes (2013), um ano após a formatura para fins de justificativa à CAPES da oferta de um novo curso similar, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, constatou-se que 37% dos músicos de mídias digitais e 40% dos egressos estavam cursando pós-graduação, e 99% dos diplomados pelo PROLICENMUS estavam atuando profissionalmente no ensino de Música, parte deles em sala de aula e parte em projetos culturais extraclasse, mas dentro da escola. Os bons resultados dessa formação foram também atestados pelas notas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 5 e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 5; e vêm se mostrando eficaz também no fornecimento de ferramentas que permitiram, a vários de seus egressos, ingressarem em curso de pós-graduação *strictus sensu*.

Salienta-se ainda que, além dos 189 alunos formados pelo PROLICENMUS, no âmbito do projeto, mais pessoas tiveram o privilégio de aprimorar seus conhecimentos. Mesmo aqueles que não conseguiram atingir o perfil de egresso durante o tempo estabelecido e não chegaram a ser diplomados conseguiram aprender sobre assuntos até então inacessíveis para eles. Todos esses esperavam por uma segunda turma para terminar seus estudos; e continuam aguardando por isso, pois na estrutura da Universidade Aberta do Brasil (UAB) o projeto, assim como originalmente concebido e realizado, não foi acolhido para continuidade. Alguns dentre esses

participantes da experiência tiveram a possibilidade de concluírem seu curso de Licenciatura em outras instituições de ensino, posteriormente. Muitos dos então envolvidos direta e indiretamente com o PROLICENMUS estão hoje lecionando nas escolas e/ou à frente de projetos culturais, em seus locais de residência, inclusive em regiões distantes do Brasil (NUNES, 2013). Sendo assim, apesar das circunstâncias desfavoráveis à profissionalização docente, como as já citadas, o PROLICENMUS vem se mostrando como uma iniciativa de sucesso, também diante da chamada “Crise das Licenciaturas” (ARANHA; SOUZA, 2013). Longe da pretensão de oferecer todas as respostas, confia-se, todavia, que novos estudos sobre o PROLICENMUS possam contribuir com a discussão a respeito da formação de professores de Música, no Brasil, tornando-a mais coerente com a realidade brasileira.

1.2 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA MEDIADA POR TICs

A modalidade de Educação a Distância está crescendo no Brasil e se transformando em um dos instrumentos mais eficazes de acesso à educação de nível superior (LOPES, et all, 2010), seja por limitações financeiras, indisponibilidade de tempo e de horário fixo para aulas presenciais regulares, ou devido à distância dos grandes centros urbanos, onde se localizam muitas das universidades. Os primeiros dados sistematicamente registrados da educação à distância no Brasil datam do início do século XX e sua rápida expansão, assim como em outros países, está marcada pela disseminação dos meios de comunicação, tendo passado pelo ensino por correspondência, transmissão pelo rádio e posteriormente pela televisão, utilização da informática e mais recentemente a utilização das novas tecnologias digitais e o uso da internet. (IPAE, 2016)

Contudo, ao longo de sua evolução histórica, a prática do ensino à distância tem contado com entusiastas, tanto quanto tem sido marcado por contestação. Tal confronto se faz mais evidente em algumas áreas, do que em outras, naturalmente. A Música é uma área sensível. A primeira legislação que fala nesta modalidade de ensino, entendendo-a como possível meio para a educação formal, principalmente para o Ensino Supletivo, é a Lei 5692/71. Segundo Pasqualotto (2004), a tecnificação dos currículos viu-se promovida por tal Lei. A preocupação com os métodos e técnicas de ensino veio a resultar em programas de ensino via satélite, TVs Educativas, instrução programada e Informática na Educação. “Assim a TV, o rádio, o filme, a instrução programada, o uso de computadores, que foram extensivamente testados como

substitutos, complementares ou acessórios do processo de instrução passam a ser uma premissa da Lei 5692/71". (PASQUALOTTO, 2004)

Entretanto, é no Art. 80 da LDB 9.394 de 1996, que essa modalidade recebe amparo legal para ser praticada em todos os níveis de ensino. A partir de então, decretos (Decretos 2.494/98; 2.561/98; 5.622/2005; 6.303/2007), portarias (Portarias 301/98; 4.059/2004; 4.361/2004; 1.050/2008; 1.326/2010) e pareceres dos Conselhos Estaduais e do Conselho Nacional de Educação (Pareceres do CNE 195/2007; 197/2007) normatizam esta modalidade. Na sequência de tais normatizações, programas e políticas públicas são implementados, conduzindo a avanços significativos, rumo à sua estabilidade. Um desses grandes avanços é o reconhecimento legal de cursos a distância mediados por tecnologias da informação e comunicação, cujo diploma está em igualdade de condições com os dos cursos presenciais. Tal medida do Governo Federal contribui para diminuir o preconceito a respeito de sua qualidade, conforme o Art 5º do Decreto 5.622, de 2005. (BRASIL, 2005a)

No que se refere à oferta de cursos de Nível Superior nesta modalidade de ensino, Orth et al (2012) destacam quatro fases de implementação de políticas públicas: a primeira fase aconteceu de 1996 até 2000, período marcado pela adoção da EAD pelas Universidades, que ofertaram, experimentalmente, disciplinas e cursos, principalmente de Especialização, na referida modalidade; a segunda fase, foi de 2000 até 2005, marcada pelo crescimento desenfreado da Educação à Distância; a terceira fase, marcada pelo início do processo de regulamentação da modalidade no país, correspondeu ao período de criação e implementação da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006); e, a quarta fase, a partir de 2009, se caracteriza pelo surgimento e implementação dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. (BRASIL, 2007). Em tempo, registra-se que, com base na experiência desta pesquisadora, discorda-se do uso do adjetivo “desenfreada”, empregado pelos autores, ao referir-se ao crescimento da EAD em sua segunda fase, posto ter acontecido nela a oferta do PROLICENMUS, inserido no Programa Pró-Licenciaturas (Resolução MEC/FNDE 034/2005). Defende-se que, justamente devido à liberdade e à consideração da diversidade de propostas dadas aos então pioneiros, foi possível a criação deste curso de Licenciatura para formação de professores de Música, que, ao ser concluído, em 2012, conforme já mencionado, obteve conceitos máximos tanto no ENADE como nos demais indicadores de qualidade de educação superior do INEP.

O projeto do PROLICENMUS veio na esteira das reformas de ensino oficialmente concretizadas na década anterior. A formação dos professores no Brasil recebera significativo

impacto com a LDB 9.394/96 que, em seu capítulo VI, trata dos profissionais da Educação, determinando que a formação de docentes para atuar na Educação Básica seja feita em cursos de nível superior – Graduação Licenciatura. Em decorrência dela, em 1998, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos e, dentre os objetivos e metas estabelecidos para a formação docente, destacava-se a ampliação de programas de formação em serviço e o desenvolvimento de Programas de Governo, veiculados por meio de Educação à Distância como forma de tornar possível o cumprimento da Lei. Tinha-se, na época, a meta de garantir a formação de nível superior a 70% dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e de 100% dos professores do Ensino Médio. (BRASIL, 1998)

Como política pública para cumprir tais metas, a partir de 2000, estabeleceram-se programas de formação inicial e continuada de professores na modalidade EAD. Dentre eles, destacam-se o Pró-Formação, desenvolvido pelo MEC (2000); o PEC – Programa de Formação Universitária da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2001); o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido pelo Estado de Minas Gerais em parceria com várias universidades e instituições de ensino superior daquele Estado (2002); e o Pró-Gestão – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (2000), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em parceria com vários Estados. (ORTH, et all, 2012). Em junho de 2003, o Ministério da Educação (MEC) cria o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores que compreendia o Exame Nacional de Certificação de Professores; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores; e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2003). O MEC passou então a lançar editais para recebimento de propostas de universidades interessadas em constituírem estes centros de formação, com a responsabilidade de assumirem o papel de centros de excelência.

Em dezembro de 2003, a Secretaria de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Ministério da Educação lançou o seu programa de capacitação docente. Refere-se, aqui, em particular, a Rede Nacional para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Edital SEIF/MEC 01/2005). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve sua proposta aprovada, criando o Centro de Artes e Educação Física (CAEF). O projeto e o desempenho do CAEF da UFRGS foram construídos a partir da primeira versão do Modelo Teórico Cante e Dance com a Gente – CDG e seus cursos e produtos foram desenvolvidos com

base na Proposta Musicopedagógica homônima. Tanto o modelo como a proposta foram desenvolvidos pela professora Helena de Souza Nunes a partir do Projeto CDG, o qual, uma vez originado de uma experiência prática, teve sua fundamentação musicopedagógica e sua coerência com a realidade brasileira estudada durante o doutorado da autora (WÖHL COELHO, 1999), e sua viabilidade efetiva testada no Projeto CDG nas Escolas de Dois Irmãos/RS, entre 1999 e 2005. (MENEZES, 2014)

A partir do resultado do Censo Escolar de 2004 e da constatação de que a meta estabelecida no PNE (BRASIL, 2005b) para formação inicial dos professores do Ensino Fundamental estava longe de ser atingida, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2005, lança a Resolução MEC/FNDE 034, estabelecendo procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos de curso de formação inicial de professores na modalidade à distância, vinculados ao Programa Pró-Licenciaturas. Na sequência de tal iniciativa, em 2006, divulgou-se o resultado da seleção correspondente, no qual o Projeto do Curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, da UFRGS e Universidades Parceiras foi contemplado, passando a ser conhecido então como PROLICENMUS⁴. Constituiu-se, assim, o primeiro projeto de graduação Licenciatura em Música na modalidade a distância a conceder diplomas oficialmente reconhecidos pelo MEC, no Brasil. A coordenação e a representação deste projeto, assim como a expedição dos diplomas couberam à UFRGS, tendo como parceiras, em regime de convênio, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS e Universidades Parceiras iniciou suas atividades letivas em abril de 2008, atendendo alunos pela internet e em onze polos de apoio presencial, distribuídos esses por quatro das cinco regiões geográficas brasileiras e localizados nas seguintes cidades: Porto Velho e Ariquemes, em Rondônia; Irecê, Cristópolis, São Félix e Salvador, na Bahia; Linhares, no Espírito Santo; Canoinhas, São Bento do Sul e Itaiópolis, em Santa Catarina; e Cachoeirinha, no Rio Grande do Sul.

A construção da proposta pedagógica do PROLICENMUS foi inspirada nas experiências de formação continuada de professores da Educação Básica realizadas pelo CAEF da UFRGS⁵,

⁴ (<http://prolicenmus.ufrgs.br/>).

⁵ O CAEF da UFRGS foi um dos três centros de excelência em Artes e Educação Física, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, da SEB/MEC (Edital SEIF/MEC 01/2003), que atendeu

que funcionou entre 2004 e 2010, e em sua correspondente fundamentação teórica, a Proposta Musicopedagógica CDG (WÖHL-COELHO, 1999). O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do PROLICENMUS, aprovado em 2006. O curso teve a duração de quatro anos e meio, correspondente a nove períodos letivos em regime semestral (2008 a 2012), e sua matriz curricular foi organizado em cinco eixos: Estruturação Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, Execução Musical, Condução e Finalização, do qual fazia parte o Projeto Individual Progressivo e do Trabalho de Conclusão de Curso, incluindo uma prova de Defesa da Produção Intelectual, ao final do curso. Tais eixos, por sua vez, estavam compostos por interdisciplinas afins, conduzidas com base em quinze unidades de estudo (UE) por semestre, cada, exceto o eixo de Condução e Finalização, no qual, algumas atividades foram organizadas em módulos. Tais UEs, ainda hoje disponíveis para livre acesso na internet⁶, sendo de uma mesma interdisciplina, estão interligadas entre si, num modelo de complexidade crescente em linha horizontal; concomitantemente, cada uma dessas UEs também está ligada às demais UEs das outras interdisciplinas do mesmo semestre, de modo vertical. Permeando todas elas, semestralmente, aconteciam os Seminários Integradores Presenciais (SIP). Tais atividades tinham a duração de uma semana e eram propostas de modo transversal aos demais conteúdos, materiais didáticos e procedimentos de ensino-aprendizagem da matriz curricular. Em seu conjunto, todas as interdisciplinas constituíam uma rede, na qual se vinculavam entre si por suas próprias UEs semanais e, ao mesmo tempo, estavam vinculadas também às demais interdisciplinas de seu próprio eixo, ao longo do semestre. Esses, por sua vez, se ligavam aos outros eixos da matriz curricular, articulados ao longo de todo o curso. Particularmente importante para este trabalho é registrar que, horizontal e verticalmente, todas as ações didático-pedagógicas se interrelacionavam, tanto em um mesmo semestre, como ao longo do tempo, do ingresso à diplomação. Um formato particular, denominado Projeto Individual Progressivo (PIP) (UFRGS, 2009), conduzido de modo individual, por cada aluno, sob orientação de professores online e tutores presenciais, fazia o entretecimento e a regulação do modelo, transversalmente⁷.

Execução Musical, ao lado de Estruturação Musical, foram os eixos particularmente

mais de sete mil professores, em todo o país, entre 2004 e 2008, e mais com as atividades vinculadas às ofertas da Demanda PAR (<http://www.caef.ufrgs.br>), até 2010; depois disso, o CAEF foi descontinuado.

⁶ As UEs estão disponíveis em <https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/login/index.php>, todavia seu acesso é livre apenas àqueles que estavam envolvidos no curso (tutores, professores e alunos).

⁷ Para maiores informações sobre a estrutura e o funcionamento do PROLICENMUS, sugere-se a leitura dos trabalhos já mencionados: (WESTERMANN, 2010; MARQUES, 2013; SANTOS, 2014; SERAFIM, 2014; REBOUÇAS, 2015; NUNES, 2015; MENEZES, 2015; GUERINI, 2016).

dedicados ao domínio dos conhecimentos musicais *stritu sensu*, por parte dos alunos. O Eixo de Execução Musical foi escolhido para exame mais aproximado, no âmbito dessa pesquisa. Justifica-se tal foco, sobretudo, porque esse foi o Eixo conduzido pela própria coordenadora do PROLICENMUS e autora de sua já referida proposta fundante. Ela é também a orientadora desta Tese de Doutorado, constituindo-se, assim, um cenário único, no sentido da procedência segura e a consequente confiabilidade de fontes. Sendo assim, entende-se este Eixo como o mais adequado, para que, por intermédio dele, se possa compreender a oferta de Repertório na formação de professores de Música, sob a perspectiva do CDG, no PROLICENMUS. Esse Eixo se constituiu de quatro interdisciplinas (ID): Espetáculos Escolares (EE), Repertório Musicopedagógico (RM), Conjuntos Musicais Escolares (CME) e Música Aplicada (MA). Cada uma das interdisciplinas foi ofertada durante dois semestres, em trinta unidades de estudo. Todos os alunos, embora distribuídos em seis turmas, de acordo com seus níveis de conhecimentos musicais detectados no Processo Seletivo (UFRGS, 2007), durante os dois primeiros anos, frequentaram as mesmas interdisciplinas deste eixo. No terceiro ano, as turmas A, B, C fizeram a interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares, enquanto as turmas D, E, e F cursaram a interdisciplina Música Aplicada. No ano seguinte, as matrículas foram invertidas. Em cada uma das interdisciplinas deste eixo, a oferta de Repertório, na perspectiva aqui abordada, se fez presente; entretanto, percorrendo caminhos próprios. Tais caminhos precisam e devem ser estudados, dentre outros aspectos, a partir de sua coerência com as concepções da proposta musicopedagógica fundante. É nesse sentido que se recorta para exame, aqui, o aspecto Repertório.

A partir do marco teórico adotado, basicamente, o relativo ao modelo do CDG, o termo Repertório ganha uma concepção mais abrangente e aprofundada do que normalmente se tem entendido. E a concepção de Oferta assume o movimento da Tríplice Obrigação Universal do Paradigma da Dádiva: Dar – Receber – Retribuir (MAUSS, 2003). Salienta-se a importância de considerar esse tema como parte de uma obra artística-musical posta na vida individual e social, em diferentes aspectos e situações, particularmente, na do ensino e da formação de professores. Nesse sentido, acredita-se que os critérios de Seleção e as abordagens de oferta do Repertório, conforme disponibilizadas e desenvolvidas no PROLICENMUS e aqui definido, podem revelar princípios e concepções contemporâneas e contextualizadas para a formação de professores de Música, no Brasil. Da mesma forma, acredita-se que tais critérios e abordagens influenciam a Aceitação e a Apropriação crítica deste Repertório, processo que se constituiu em experiência artística e musicopedagógica relevante, a qual serve como moldura, tanto na formação destes

docentes, como na de seus alunos, por intermédio de suas ações. Acredita-se, ainda, que a Aplicação e a Transferência desse Repertório, realizadas pelos egressos do PROLICENMUS, em suas atuais salas de aula, ao mesmo tempo que são dádivas suas, representam também retribuições do sistema como um todo. Admite-se que elas podem revelar a consistência da formação proposta e efetuada no PROLICENMUS, como fonte de inspiração para outras ideias e medidas necessárias. Por fim, confia-se que, por intermédio de tal caminho, se poderá ainda obter êxito na busca pela resposta à pergunta de pesquisa: **Como o PROLICENMUS promoveu a formação de professores de Música, por intermédio do Repertório, no âmbito do eixo de Execução Musical de sua matriz curricular?** Uma vez contextualizado o tema de estudo, e apresentada a questão de pesquisa, parte-se agora para a apresentação de seu tratamento metodológico, ao longo desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Tudo passa e tudo fica;
 porém o nosso é passar,
 passar fazendo caminhos,
 caminhos sobre o mar
 (Cantares de Antônio Machado)

A palavra Método tem sua origem na palavra grega *Methodos*, composta de *meta*, que significa através, por meio de, e *hodo*, que se refere à via, ao caminho. “Servir-se de um método é, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados”⁸. Na palavra Metodologia se acrescenta o sufixo grego *logos*, que possui sentidos diferentes: linguagem, pensamento ou razão; norma ou regra; e ainda ser ou realidade íntima de alguma coisa (CHAUÍ, 2010). Segundo Japiassú e Marcondes (2008, p. 172): “Supõe-se que em seu sentido etimológico originário de ‘reunir’, ‘recolher’, estaria contido o caráter de combinação, associação e ordenação do *logos* que daria sentido às coisas” (grifos do autor). Esta palavra possui, então, interpretações diferentes nas várias correntes filosóficas. Heráclito a utiliza em dois sentidos básicos: “como princípio cósmico, como a própria racionalização do real”, e “como a inteligência ou razão humana, voltada para o conhecimento do real” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 172). Aristóteles entende *logos* como um dos três modos de persuasão: esse, que trata do próprio discurso enquanto prova algo; os outros dois modos são o *ethos*, que se refere ao convencimento por meio do caráter, e o *pathos*, por meio da emoção (MACIEL, 2017).

Percebe-se, portanto, que *logos* é a exposição do conhecimento da realidade, mas também é o que dá sentido ou significado a essa realidade, porque a fundamenta. Fundamentação construída racionalmente, por meio da combinação, associação e ordenação de dados e fatos; mas, principalmente, de ideias e pensamentos, ou seja, o próprio *logos*. Para Chauí (2010), “Esta unidade de sentidos é o que leva os historiadores da filosofia a considerar que, na filosofia grega, dizer, pensar e ser são a mesma coisa”. Nessa perspectiva, Larrosa (2015, p. 17) chama atenção para o sentido da definição do homem de Aristóteles: “*zôon lógon échon*”. Para o autor, tal expressão significa mais do que “vidente dotado de palavra” ou “animal dotado de razão”; tal sentença exprime que “o homem é palavra, se dá na palavra e como palavra”.

⁸ (<http://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>).

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 22), um dos elementos que dão origem à pesquisa científica é o desejo de “dispor de conhecimentos metodicamente elaborados e, portanto, mais confiáveis”. O *logos*, portanto, é o discurso que pretende convencer o expectador da interpretação da realidade apresentada e também da validade de seu método de elaboração, já que desse depende a consistência de tal verdade. Contudo, não apenas isso, o *logos* é a expressão do sentido do intérprete a respeito da realidade estudada e, sobretudo, de quem ele é e do que lhe acontece no caminho.

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2015, p. 17).

Sendo assim, pode-se considerar que a Metodologia, a partir dos significados intrínsecos à sua própria palavra, sustenta e explica os fundamentos e as normas estabelecidas para e ao longo do caminho de conhecer, implicando o discurso sobre essa caminhada e seu percurso, e ainda o significado de tal caminhada para o caminhante e dele próprio para o caminho, com fins de se alcançar os objetivos planejados. Em um dos versos do poema supracitado, Antônio Machado afirma: “Caminhante, são tuas pegadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. Ou seja, a despeito de todo e qualquer delineamento, apenas durante a caminhada o método é definitivamente traçado, avaliado e continuamente (re)ajustado. Dessa forma, a metodologia tanto se constitui como fundamento deste percurso, como a exposição das ações que construíram/contróem o caminho, como o sentido dado pelo e para o pesquisador. Adota-se esse entendimento, no desenvolvimento deste estudo, porque se mede e se elucida um projeto inusitado. E se sabe que a unidade de medida deve ser de mesma natureza que a grandeza a ser verificada. Impossível, então, não ousar em seu método de estudo.

O caminho é o meio pelo qual se pretende chegar a um alvo. O alvo da pesquisa científica deve ser relativo à “...busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor” (LAVILLE; DIONE, 1999, p.85). No caso específico deste estudo, busca-se a compreensão de questões relacionadas a um objeto de estudo inovador e inédito: o PROLICENMUS. Como primeiro curso de Licenciatura em Música do Brasil, mediado por tecnologias da informação e comunicação, e ofertado para moradores de quatro das cinco regiões brasileira, lamentavelmente, ainda em edição única, o PROLICENMUS possui características peculiares.

Contudo, acredita-se, que possam ser analisadas na busca por melhorias nos atuais cursos oferecidos, inclusive presenciais, e, talvez, em cursos EAD para formação de professores de Música, no futuro.

Pesquisar sobre este curso, exige mais do que aplicação de técnicas específicas e pré-concebidas; requer perspicácia, cuidado, criatividade e coragem para ousar. Pois, faz-se necessário considerar suas idiossincrasias, não apenas no que se refere à constituição de seu acervo, em grande parte disponível na web e ainda pouco explorado, mas também em relação às condições de sua organização e realização. E, principalmente neste estudo, impõe-se prestar atenção às conexões entre esses aspectos e sua proposta pedagógica mais suas ideias de origem. Entende-se, portanto, que o objeto de estudo implica a proposição de novas metodologias, pois, se o que há para ser verificado, estudado e medido deve possuir a mesma natureza dos meios que serão empregados para verificá-lo, estudá-lo e medi-lo, impõe-se propor uma metodologia particular. Ou seja, o estudo de sua práxis musicopedagógica merece um olhar metodológico e analítico coerente e aderente com a fundamentação teórica que a sustenta. Assim sendo, a revisão de bibliografia, utilizada na construção desta fundamentação, não se constitui meramente no inventário de ideias de outros autores afins, mas numa sistematização crítica, que promoveu a organização e a re-organização de conceitos, assim como o surgimento de novas perspectivas.

Salienta-se ainda que, essa investigação não pode ignorar que um curso é realizado por sujeitos, para sujeitos e com sujeitos, que agem e reagem a todos os elementos apontados. Dessa forma, há de se ponderar que “numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, o *observador é ele próprio uma parte da observação*” (LEVY-STRAUSS, 2003, p. 25, grifos do autor). E, no caso específico deste estudo, a posição assumida pela pesquisadora não nega seu envolvimento direto com o objeto, visto que durante cinco anos vivenciou esta realidade, diariamente, sob a condição de tutora de polo. Por outro lado, essa vivência produziu conhecimentos que contribuíram na realização desta pesquisa.

Nessa perspectiva, compreende-se que, apesar de procurar dar prioridade à utilização de procedimentos metodológicos convencionais em Pesquisa, a estruturação da metodologia aqui utilizada é única. Por isso, será aqui explicitada até o ponto que possa ser repetida por outro pesquisador; no entanto, atenta-se que nos vemos diante de uma mesma evidência que o caminhante do poema: o nosso passar faz o caminho e, ao voltar, “se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar”, pois nem o caminhante, nem o caminho são mais os mesmos. Esse

caminho é sobre o mar: pode até deixar pistas; mas, na vazante, leva consigo as pegadas que o construíram.

2.1 CARACTERIZAÇÃO

Aceitando-se a predominante volatilidade da experiência sobre a qual se fala, procura-se reforçar as poucas marcas definitivas que foram deixadas por ela. Dito de outro modo, a despeito de se aceitar o instante fugaz, se busca conhecer o que de eterno ficou a partir dele. Para responder o problema formulado neste estudo, adotou-se a investigação qualitativa. Segundo Flick (2009, p. 20), este tipo de pesquisa tem sua relevância, particularmente, no estudo das relações sociais, devido à “pluralização das esferas da vida”. Para o autor, um dos argumentos para a adoção deste tipo de abordagem são os limites da pesquisa quantitativa, principalmente no que se refere às Ciências Humanas e Sociais. Flick (2009) destaca quatro aspectos essenciais deste tipo de investigação:

- a) Apropriabilidade de métodos e teorias. Como não é possível desconsiderar a complexidade dos fenômenos em estudo, o pesquisador deve adotar métodos abertos.
- b) Perspectivas dos participantes e sua diversidade. “A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24-25).
- c) Reflexividade do pesquisador e da pesquisa. Tanto a subjetividade do pesquisador como daqueles que estão sendo estudados tornam-se processos de pesquisa.
- d) Variedade de abordagens e de métodos. Este tipo de pesquisa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado; ao contrário, são diversas as abordagens que caracterizam a prática da pesquisa.

Certamente, tais aspectos são coerentes com a investigação aqui realizada, visto que, conforme será explicitado em 3.2, na intenção de reconstruir e entender o significado da prática em estudo, foi projetado um método aberto, com diferentes procedimentos e técnicas. Da mesma forma, na análise das falas passadas e presentes dos participantes, ponderou-se a

perspectiva de cada um, a partir da realidade vivenciada e de sua diversidade cultural e social. Até mesmo a pesquisadora também foi entendida como parte integrante da investigação, uma vez que sua compreensão se construiu a partir do lugar sociohistórico, em que se situava: ex-professora de Música da Educação Básica, ex-tutora do PROLICENMUS, docente de dois cursos de formação de professores de Música.

A classificação da natureza de uma pesquisa, geralmente, está baseada nas características de seu objetivo geral. No caso em estudo, o objetivo geral foi: Compreender o significado da oferta de Repertório, no eixo de Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS, para a formação de professores de Música, no Brasil de hoje. Sendo assim, tal investigação pode ser classificada como de natureza exploratória. Segundo Gil (2002), uma pesquisa exploratória tem por finalidade propiciar a aproximação com o problema, aprimorando ideias ou a descoberta de intuições. Para o autor: “Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso” (GIL, 2002, p. 41).

O delineamento que se mostrou mais adequado à investigação, então, foi o Estudo de Caso. Para Bogdan e Biklen (1994, p.89), um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Entende-se que a oferta de Repertório no PROLICENMUS, no âmbito do Eixo de Execução Musical, foi um acontecimento específico e ímpar; portanto, deve ser examinado como uma representação singular de uma realidade multidimensional, complexa e situada historicamente, qual seja, a formação de professores de Música no contexto do Programa Pró-Licenciaturas (Resolução MEC/FNDE 034/2005).

2.2 COMPONENTES

Na busca por um detalhamento mais amplo e profundo da situação em estudo, baseado em passos sistemáticos de trabalho, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a natureza do Repertório, por meio dos Princípios que norteiam sua oferta, ao longo do eixo de Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS.
- Verificar a repercussão, incluindo entendimento da proposta e aceitação, de tal Repertório, junto aos então licenciandos, e hoje licenciados pelo curso.

- Analisar a coerência entre a prática musicopedagógica dos egressos, em suas salas de aula da atualidade, e o Repertório utilizado em sua formação profissional.

Para atender a cada um dos objetivos específicos, recorreu-se a diferentes fontes de dados, as quais, por sua vez, exigiram diferentes técnicas, procedimentos e instrumentos de pesquisa, que serão apresentados aqui de uma forma geral, mas detalhados em cada capítulo a que se referem. A moldura de tais recursos e ações é o Estudo de Caso, conforme já dito. Em um Estudo de Caso, um determinado objeto de pesquisa deve ser investigado por meio do maior número possível de informações e perspectivas de observação, as quais servirão como base para estudar com profundidade seus diversos aspectos característicos. De acordo com Yin (2005), recomenda-se pelo menos três fontes de evidências, possibilitando-se, assim, uma triangulação consistente de dados. Assim, foram realizadas: revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário online. Uma investigação por meio de Estudo de Caso se inicia pela delimitação da unidade-caso, aqui, o Repertório do PROLICENMUS, conforme oferecido pelas Unidades de Estudo das interdisciplinas do eixo Execução Musical, de sua matriz curricular e conforme caracterizado por uma revisão teórica pertinente. Segue-se a coleta de dados correspondente ao universo, no qual este Repertório foi ensinado e aprendido, e vem sendo aplicado. Na sequência, realiza-se seleção, análise e interpretação desses dados; e, por fim, são formuladas conclusões preliminares – discussão – conclusões finais.

2.2.1 Fonte de dados

As fontes de dados utilizadas no intento de alcançar o primeiro objetivo foram as Unidades de Estudo (UEs) do Eixo de Execução Musical. Cada UE é formada por 5 (cinco) partes: Apresentação, Conteúdo, Atividades, Material de Apoio, e Referências. Conforme já dito, o Eixo foi constituído de quatro interdisciplinas: Espetáculos Escolares, Repertório Musicopedagógico, Conjuntos Musicais Escolares, Música Aplicada. Cada interdisciplina possui trinta Unidades de Estudo; no entanto, como CME e MA foram ofertadas para turmas diferentes, em dois anos consecutivos, possuem 60 (sessenta) Unidades de Estudo, cada uma. Portanto, foram analisadas 180 (cento e oitenta) UEs, cada uma contendo entre 15 (quinze) e 25 (vinte e cinco) páginas, num total de cerca de 4.000 (quatro mil) páginas de conteúdos didaticamente organizados, sendo esse um primeiro conjunto de dados submetidos à Análise Documental.

Em se tratando do cumprimento do segundo objetivo, as fontes de dados escolhidas foram os fóruns e os pareceres avaliativos e autoavaliativos, também verificados por meio de

Análise Documental. Os fóruns selecionados foram os referentes às discussões e os Fóruns de Dúvidas. Foram excluídos os Fóruns dos Polos, inaugurados a partir do segundo semestre de 2010, pois estes funcionavam como um ambiente de postagens administrativas de atividades diversas de cada um dos grupos de trabalho, organizados em cada início de semestre. Dessa forma, foram utilizados como fonte de dados os seguintes documentos, perfazendo cerca de 4.850 (quatro mil oitocentas e cinquenta) páginas impressas, correspondentes aos conteúdos de 125 (cento e vinte e cinco) fóruns analisados:

- Na interdisciplina Espetáculos Escolares – 32 (trinta e dois) fóruns de discussão e mais um fórum de autoavaliação, em cada uma das 6 (seis) turmas;
- Na interdisciplina Repertório Musicopedagógico – 21 (vinte e um) Fóruns de Discussão, em cada uma das 6 (seis) turmas;
- No primeiro semestre de 2010, na interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares - quatro fóruns, em cada uma das 3 (três) turmas que cursavam a ID; 7 (sete) fóruns para todas as turmas e, mais 2 (dois) fóruns com a turma de Música Aplicada;
- No primeiro semestre de 2010, na interdisciplina Música Aplicada – 13 (treze) fóruns para as 3 (três) turmas que cursavam a ID e mais dois com a turma de CME;
- No segundo semestre de 2010, 14 (quatorze) fóruns de dúvidas para as todas as turmas das IDs CME e MA;
- No primeiro semestre de 2011, na interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares – 4 (quatro) fóruns de discussão para todas as turmas e mais 10 (dez) fóruns de dúvidas com as turmas de Música Aplicada;
- No primeiro semestre de 2011, na interdisciplina Música Aplicada – 4 (quatro) fóruns de discussão para todas as turmas;
- No segundo semestre de 2011, para as IDs CME e MA – 14 (quatorze) fóruns de dúvidas.

A fonte de dados que permite atingir o terceiro objetivo está constituída por uma amostra representativa de 47 (quarenta e sete) professores de Música, 25% dos egressos, dentre os 189 licenciados egressos do PROLICEMUS. Os integrantes da amostra são pertencentes aos diferentes polos de atendimento presencial; portanto, residentes à época nas diferentes localidades em que o curso foi oferecido, possuidores de diferentes realidades socioculturais. O convite para participar da pesquisa, assim como o endereço online do questionário foram

enviados para todos os egressos, pelos endereços de email utilizados no último semestre do curso. Considerando, os cinco anos já passados do curso e as prováveis trocas de endereço, o convite também foi feito no grupo fechado do Facebook do PROLICENMUS e nas páginas pessoais dos egressos que pertenciam ou passaram a pertencer à lista de amigos da pesquisadora. O prazo disponível para divulgação e coleta de respostas foi de apenas 10 (dez) dias; com um pouco mais de tempo, provavelmente se teria alcançado mais egressos; mas esta amostra foi considerado suficientemente representativa. O modo de olhar para essas fontes e a decisão sobre aspectos que seriam considerados relevantes ao caso em estudo foram sustentados por uma Revisão Bibliográfica que incluiu autores e obras pertinentes à Proposta Musicopedagógica CDG (WÖHL COELHO, 1999; NUNES H., 2005, 2011, 2012, 2015, 2017; MENEZES, 2014, 2015; NUNES L., 2015) e ao Paradigma da Dádiva (MAUSS, 2003; GODBOUT, 1992, 1998; CAILLÉ, 2002; SABOURIN, 2009, 2008).

2.2.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Para cumprimento do primeiro objetivo específico, foi realizada uma Análise Documental, utilizando-se como fonte de dados as UEs do Eixo de Execução Musical. Os dados foram coletados com o emprego de três instrumentos, construídos pela autora: 1) Quadro de Classificação de Obras de Referência, que extraiu das UEs os produtos artísticos apresentados como apoio ao processo de ensino; 2) Quadro de Propostas de Aproximação do Repertório, construída sob inspiração da Tabela de Critérios para Avaliação de Repertório (TCAR) (SANTOS, 2014), que coletou dados sobre as experiências propostas na disponibilização do Repertório; e 3) Quadro de Conceitos, que permitiu a realização de um levantamento dos conceitos referentes à oferta de Repertório, presentes nas UEs. A triangulação dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006) permitiu a identificação de como os Princípios para Seleção e Disponibilização; Aceitação e Apropriação; Aplicação e Transferência do Repertório, no PROLICENMUS foram oferecidos. Esses seis Atos, pertencentes respectivamente aos Pilares Cante, Dance e Gente, da PropMp CDG (NUNES, 2017), são atribuídos, por analogia, aos três Momentos do Paradigma da Dádiva, como será visto mais adiante, no terceiro capítulo, correspondente fundamentação teórica.

No intento de atingir o segundo objetivo específico, a segunda etapa da pesquisa se constituiu basicamente por meio de análise de texto e discurso, sobre material recolhido por Pesquisa Documental. (GIL, 2002). A pesquisa documental, nesta segunda etapa, conforme já dito, utilizou como fontes de dados: as postagens dos alunos nos fóruns das interdisciplinas do

Eixo de Execução Musical e os pareceres de avaliação de ideias ali expressas. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se dois quadros, também elaborados pela autora, num processo contínuo de aproximações e afastamentos das possibilidades efetivamente encontradas nos materiais examinados. Tais procedimentos foram baseados num processo hermenêutico (FLICK, 2009): 1) Quadro de Reação dos Licenciandos, que extraiu dos fóruns as reações positivas e negativas dos então licenciandos, diante dos conceitos e princípios apresentados nas UEs; e 2) Quadro de Pareceres dos Docentes, que, a partir das avaliações realizadas sobre tais postagens, recolheu dados relativos à repercussão das ideias musicopedagógicas e dos recursos didáticos propostos. A interpretação dos dados obtidos foi feita com base no método Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2006), considerando-se os Princípios de Aceitação e Apropriação já estabelecidos na primeira etapa da pesquisa. A triangulação dos dados coletados nesta segunda etapa permitiu a compreensão sobre quais os Princípios CDG para Oferta de Repertório foram aceitos e, em que medida, efetivamente apropriados, pelos então alunos, na época em que o curso efetivamente acontecia.

O terceiro objetivo específico foi alcançado na terceira etapa da pesquisa, que se constituiu em Pesquisa de Campo (GIL, 2002), com a colaboração de uma amostra constituída por quarenta e sete pessoas que, dentre os egressos do PROLICENMUS, atenderam ao convite feito no Facebook. O intuito foi levantar os critérios para seleção e as propostas de disponibilização de Repertório, que estes egressos efetivamente utilizam em suas salas de aula, hoje, identificando seus correspondentes processos de aplicação. O questionário (Apêndice) foi elaborado a partir dos dados levantados nas duas primeiras etapas da pesquisa. Um estudo piloto, para validação do mesmo, antecedeu a aplicação oficial desse instrumento de pesquisa. A triangulação dos dados obtidos nesta terceira etapa da pesquisa com os dados das etapas anteriores permitiu a compreensão da relação entre o Repertório ofertado pelo PROLICENMUS, sua Aceitação e sua Apropriação (Receber), na época, frente a suas Aplicação e Transferência (Retribuir) pelos egressos, hoje.

2.3 ESTRUTURA

A estrutura de uma tese se refere tanto à organização de suas partes, como também ao que serve de sustento para elas. Nesta sessão, estão apresentados, então, seus protagonistas e, num segundo momento, definições de termos, que carregam os principais conceitos deste estudo.

2.3.1 Formato

Esta tese de doutorado está dividida em 8 (oito) partes, sendo 6 (seis) Capítulos, mais Introdução e Considerações Finais. Após a Introdução, seguem-se três capítulos que preparam o leitor para a compreensão da tese, propriamente dita, posicionando-se o estudo em seu contexto, explicitando-se as orientações metodológicas empregadas, e se estabelecendo seus fundamentos. Com relação a esse último ponto, correspondente ao terceiro capítulo, se esclarece o conceito de Repertório e a fundamentação que o sustenta. Por uma interpretação da autora desta tese, construída com base na revisão de bibliografia, o Paradigma da Dádiva (MAUSS, 2003) e o Modelo Teórico CDG (NUNES, H., 2015) são relacionados entre si, ao parrear: Dar – Cante (Seleção e Disponibilização); Receber – Dance (Aceitação e Apropriação); Retribuir – Gente (Aplicação e Transferência). Em tempo, observe-se que cada um dos objetivos específicos também está baseado num dos três principais Pilares da Proposta Musicopedagógica CDG e, conseqüentemente, cada etapa da pesquisa realizada está associada a um dos Momentos do Paradigma da Dádiva, após terem sido eles pareados a tais Pilares CDG, conforme ilustrado na Figura 1. O intento é compreender como aconteceu cada um desses Momentos, na Oferta de Repertório do curso em estudo.

A Dádiva em análise é o Repertório, no conceito definido e mais bem explicitado no terceiro capítulo, mas aqui já antecipado: **O Repertório é um Lugar de Desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação.** Cada componente deste conceito de Repertório (Processos de Criação, Experiências Estéticas e/ou Poéticas, Lugar de Desejo), ao tempo que pertence a um dos Momentos do Paradigma da Dádiva, torna-se dado de pesquisa e, portanto, precisa ser analisado em profundidade, recebendo, para tanto, um capítulo próprio, quais sejam, os quarto, quinto e sexto capítulos. O quarto capítulo deste documento traz uma apresentação conclusiva da primeira etapa da pesquisa em seu conjunto, referindo-se especificamente ao estudo do Momento Dar. Esse Momento, relacionado ao pilar Cante, está imbricado com a essência do doador PROLICENMUS, tendo nele seu principal ator. Assim, neste primeiro Momento, o doador é o PROLICENMUS e os donatários são os então licenciandos. Por isso, a fonte de dados é constituída pelas UEs do Eixo investigado. Os dados levantados falam sobre os Processos de Criação e seu contexto, compostos por Obras de Referência, Propostas de Aproximação das obras, e Conceitos de Oferta. A análise e a discussão dos dados sob a luz do Modelo CDG contribuíram para a identificação da presença/ausência dos seis Princípios CDG pertinentes à Oferta de Repertório, dois para cada Momento da Dádiva. Vale salientar, que cada

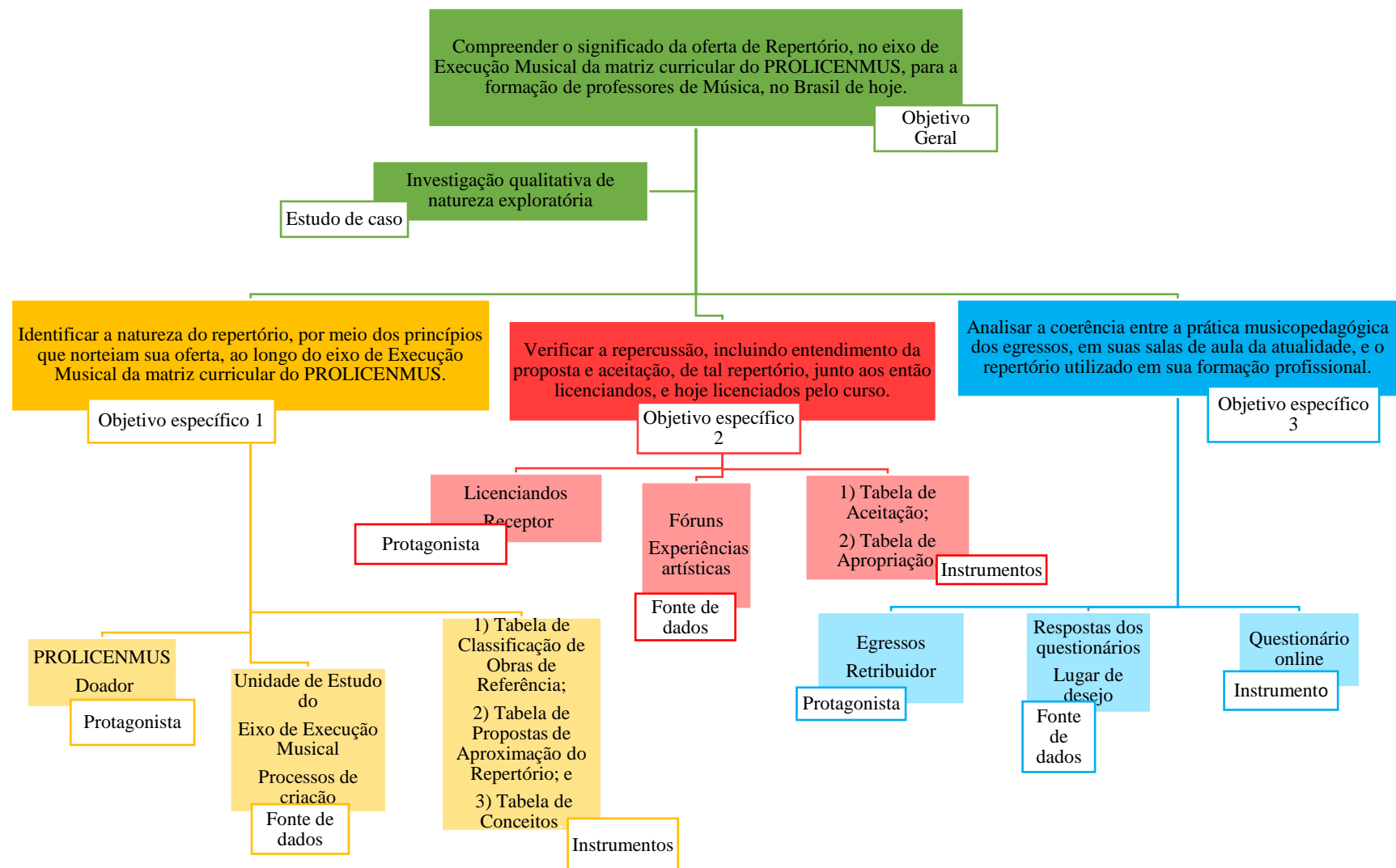
um dos Princípios foi construído a partir da natureza dos Pilares CDG; portanto, também possuem e reproduzem, em sua constituição, o Cante, o Dance e o Gente. Sobre essa complexidade se falará mais adiante, quando se discorrer sobre a fundamentação teórica desta pesquisa.

O quinto capítulo corresponde ao Momento Receber. Vinculado ao pilar Dance, este Momento, quando efetivado, caracteriza-se pelo aceitar e pelo apropriar-se não apenas da Dádiva, mas também da alma de seu doador. O donatário, portanto, torna-se o principal ator, pois é ele que aqui, à medida que se apropria do outro, o anteriormente descrito, define a continuidade do ciclo. Na primeira parte desta pesquisa, fala-se dos então licenciandos enquanto donatários; à medida que o processo evoluir, eles passarão a mudar de condição, até atingirem a de doadores. Para que seja possível perceber tais mudanças, ocorridas à época, foram utilizadas suas postagens nos fóruns de discussão, como expressão do aceite, e os pareceres avaliativos sobre suas produções, como evidência dos estados de apropriação. Os dados levantados se referem aos resultados das Experiências Estéticas e Poéticas vivenciadas à época e estão sendo analisados a partir dos princípios de Aceitação e Apropriação, já estabelecidos. A análise e a discussão dos dados permitiram a verificação dos Princípios de Oferta de Repertório que foram ou não aceitos e apropriados por eles.

A última fase da investigação, apresentada no capítulo seis da Tese de Doutorado, concerne ao Momento Retribuir. Esse Momento está associado ao pilar Gente e tem como principal ator os egressos, que diplomados se tornam, agora, novos doadores. Como fonte de dados são consideradas as respostas dadas a um questionário online, por quarenta e sete deles, cinco anos após a conclusão e a formatura do PROLICENMUS. Os dados representam suas concepções sobre formação e atuação docente, à medida que possam ser verificados ou não, em suas práticas musicopedagógica, seus Lugares de Desejo (memória e espera), do que se foi e se fez e do que se espera ser e fazer. Constituem-se, desse modo, naquilo que ofertam. A análise desses dados permitiu observar a coerência entre o Repertório oferecido e recebido, em seu tempo de formação, e sua Aplicação pessoal e sua Transferência para seus próprios alunos, hoje. Mostram evidências, então, de suas retribuições ou não, em termos da doação original. Avalia-se assim o percurso do Repertório oferecido pelo PROLICENMUS, respondendo à pergunta feita, ao se compreender, a partir disso, como ocorreu a Oferta de Repertório no PROLICENMUS. O resultado desta pesquisa deverá oportunizar, tanto à pesquisadora quanto aos pesquisados, uma reflexão a respeito de sua formação docente e sua coerência, assim como a respeito da adequação do modelo estudado à realidade da escola brasileira atual. Uma posição

“temporariamente definitiva e definitivamente temporária” (NUNES, 2005) da pesquisadora sobre o assunto, posto que seus estudos não param por aqui, surge então na Conclusão.

Figura 1 – Metodologia da Pesquisa



2.3.2 Definição de termos

Este estudo associa a Proposta Musicopedagógica CDG, o Paradigma de Dádiva e o Repertório oferecido pelo curso pioneiro Licenciatura em Música EAD, da UFRGS e Universidades Parceiras. Cada um desses três universos contém um vocabulário próprio, gerado a partir de práticas e necessidades específicas. Constatou-se, então, que algumas vezes palavras mesmas remetem a referências e conteúdos distintos; e vice-versa. A escrita do texto depara-se, assim, com um problema estilístico: por um lado, a elegância da redação exige o uso de sinônimos; por outro, isso, no caso deste texto, apenas confunde. Definitivamente, a riqueza de detalhes e aspectos inusitados decorrentes do cenário caracterizado exigem a utilização de palavras precisas, cujos significados particulares sejam unívocos; mesmo que soem repetitivos ao longo da redação. Daí a necessidade de se preparar este glossário, cuja leitura é recomendada tanto para antes da leitura do restante do texto, como durante o decorrer dela.

Repertório – Lugar de desejo (tório), onde memória e espera se harmonizam e se desafiam, construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas (re), de Processos de Criação (per).

Processos de Criação – Demandas inerentes às e/ou demandas contidas nas obras de arte utilizadas como Obras de Referência, no caso, durante o ensino oferecido pelo PROLICENMUS. Por princípio, considera-se que todas elas estejam incompletas, inacabadas e, portanto, são abertas, exigindo a participação de quem entra em contato com elas. Pois, além de serem entendidas como apenas uma parte do projeto poético de seu criador, que por sua vez é dinâmico e contínuo, só podem ser efetivadas e se completarem na interpretação e/ou na apreciação do outro. Por dependerem de mundos interiores, tanto de seu proponente (artista), como de seu apreciador (público), os Processos de Criação vinculam-se ao pilar do Cante.

Experiências Estéticas e Poéticas – Ambas, experiências artísticas; contudo, variam conforme a posição do sujeito que aprecia a obra de arte, em relação a ela. Assim, quando o sujeito se envolve como seu receptor, seja na apreciação ou na reflexão, trata-se de uma Experiência Estética. Por outro lado, quando esse sujeito é ator, diante da obra, seja na interpretação ou na criação em direção a ela e/ou a partir dela, é uma Experiência Poética. Nos dois casos, exige-se desse sujeito o domínio de códigos e canais de concretização de suas ideias e sentimentos, sendo essencialmente operativas; as Experiências Estéticas e Poéticas, portanto, se vinculam ao pilar do Dance.

Lugar de Desejo – Lócus identitário, relacional e histórico, onde memória e espera se confrontam e se harmonizam. É o lugar para onde o sujeito se move, seja pela lembrança ou pela expectativa, no sentido de, lá, sentir-se completo, receptivo e reconhecido. À medida que o Lócus do Desejo realiza o sentido mais profundo de inclusão, vincula-se ao pilar do Gente.

Paradigma da Dádiva – Sistema de trocas estudado por Mauss, que se estrutura em três Momentos, também chamados de Tríplice Obrigação Universal: Dar – Receber – Retribuir.

Dádiva – Aquilo que, no sistema proposto por Mauss, permeia e é conduzido ao longo de seus três Momentos; em outras palavras, aquilo que está no foco da Tríplice Obrigação Universal. Assim, em seu ponto de origem, define tudo o que é doado e que, na sequência, é submetido / submete-se a ser aceito; por fim, uma vez aceito, passa a ser objeto de retribuição.

Momentos ou Tríplice Obrigação Universal – no Paradigma da Dádiva, circunstâncias e/ou tempos permeados por quatro Dimensões, na realidade, duas duplas de opostos: obrigação e liberdade; e interesse (por si mesmo) e *amância* (interesse pelo outro). Na perspectiva CDG, cada um de seus três Pilares, agora já devidamente associados a um dos três Momentos do Paradigma da Dádiva, possui dois Atos. Cada um desses Atos é sustentado por um Princípio, retirados da revisão da literatura específica do CDG e categorizados, por esta pesquisa, também sob os três Momentos da Tríplice Obrigação Universal.

Atos – Ações realizadas em cada um dos Momentos do Sistema de Dádiva, a Tríplice Obrigação Universal, as quais, uma vez identificadas a partir da perspectiva da PropMpCDG, possuem ou uma Condição Intrapessoal (optando entre Obrigação ou Liberdade), ou uma Condição Interpessoal (optando por Interesse ou *Amância*).

Princípio – Origem e fundamento de cada um dos Atos, em cada um dos Momentos. Cada Princípio possui três Componentes, os quais, por sua vez, estão vinculados a cada um dos três principais Pilares CDG.

Componentes – Partes, que formam os Princípios.

Condição – Tipo de envolvimento em um Ato, o qual, quando diz respeito ao sujeito consigo mesmo, é Intrapessoal; por outro lado, se implica a relação com outra pessoa, é Interpessoal.

Dar – Designação dada ao Momento da oferta da Dádiva; isso é, quando o doador a oferece ao donatário. Esse Momento, interpretado sob o olhar do CDG, possui dois Atos: Seleção (Condição Intrapessoal), e Disponibilização (Condição Interpessoal). No momento

Dar, o PROLICENMUS ofereceu Processos de Criação por meio da Seleção de Obras de Referências, e por meio da Disponibilização de Propostas de Aproximação a essas obras. A análise dos caminhos dessas ofertas, ao longo do PROLICENMUS identifica os Princípios CDG para oferta de repertório.

Receber – Designação dada ao Momento da recepção do que foi ofertado; isso é, quando o donatário se posiciona em relação à oferta do doador. No momento Receber do PROLICENMUS, os então licenciandos se posicionaram, recebendo ou rejeitando, as experiências artísticas propostas. Este momento, visto segundo o CDG, também possui dois Atos: Aceitação (Condição Intrapessoal), e Apropriação (Condição Interpessoal). O primeiro Ato, o de Aceitação, é identificado a partir das postagens dos então licenciandos, nos fóruns; e o segundo Ato, o de Apropriação, é identificado a partir da avaliação feitas pelos professores e tutores, nesses mesmos fóruns. Por intermédio da análise dos discursos contidos nesses fóruns, é identificado o recebimento dos Princípios CDG, os quais permeavam as Obras de Referência e também faziam parte, eles mesmos, da oferta feita.

Retribuir – Designação dada ao Momento de nova doação daquilo que foi recebido, agora com a contribuição do donatário original, que passa a ser um novo doador; isso é, quando o donatário retribui a oferta recebida para seu doador ou para outrem. Pode-se dizer que este momento, na perspectiva do CDG, a exemplo dos outros dois, também possui dois Atos: Aplicação (Condição Intrapessoal) e Transferência (Condição Interpessoal). No Ato de Aplicação, os egressos relatam sobre a sua construção profissional, verificando se o seu Lugar de Desejo corresponde ao Lugar de Desejo do PROLICENMUS. E submetem-se a um movimento inverso, mediante comparação disso com o perfil do egresso previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Já o ato de Transferência é verificado por intermédio de dados sobre a prática pedagógica dos egressos, hoje. A partir dos resultados obtidos pelos dados analisados, verifica-se em que medida os Princípios CDG terão sido retribuídos, na medida do que são doados, para os alunos dos egressos.

Protagonistas na Pesquisa – Correspondência entre termos relativos ao Paradigma da Dádiva e à PropMp CDG, tais como: Dádiva – Repertório; Doador – PROLICENMUS; Dar – Momento do PROLICENMUS; Donatário – então licenciandos; Receber – Momento dos então licenciandos; Retribuidor – Momento dos egressos; Essência ou Alma da Dádiva – Princípios CDG para Oferta de Repertório.

Pilares CDG – Sete sustentáculos da PropMp CDG, constituído por: três hélices (Cante – Dance – Gente), suas respectivas intersecções (Produtos, entre o Cante e o Dance – Ações,

entre o Dance e o Gente – e Ideais, entre o Gente e o Cante), e o Foco, que articula os anteriores, estabelecendo o giro específico de cada volta da espiral desenhada pela trílice hélice CDG.

Obras de Referência – Peças representativas das diferentes linguagens artísticas, indicadas como exemplos de tempos, lugares e autores referidos nas UEs do PROLICENMUS, artisticamente envolvidas nos processos de criação dos licenciandos. Para efeitos desta pesquisa, estão categorizadas por tipo de mídia utilizada, procedência, localização na UE, e linguagem artística.

Propostas de Aproximação – Enunciados de atividades que promovem experiências artísticas estéticas e/ou poéticas; no caso desta pesquisa, aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem. São categorizadas quanto à Natureza e ao Modo de Aproximação.

Natureza – Conjunto de condições inerentes ao foco de interesse, podendo aqui ser artística (estética ou poética), pedagógica (aplicação ou transferência), tecnológica (infraestrutura ou método).

Modo de Aproximação – Condição de trabalho indicada pelo enunciado das atividades trazidas nas UEs, podendo ser Individual ou Coletivo.

3 FUNDAMENTOS

Dar a vida é amar. Abdicar de si...
em favor de um outro.
Vencer egoísmos e medos com a convicção de que dar-se nunca
é um excesso, nem uma covardia.
Dar a vida é perder-se para se encontrar.
Entregar-se para se receber...
É aparecer, sair de si até ao ponto de se poder ver bem diante
dos próprios olhos.[...]
Dar a vida é criar. Ser livre e ser causa da liberdade do outro.
(O que é dar a vida?, de José Luís Nunes Martins, 2015)

Esse capítulo se destina a discorrer sobre os Fundamentos do tema em estudo. Inicia-se com a apresentação da Proposta Musicopedagógica CDG, cujas ideias sustentaram o Projeto Pedagógico de Curso do PROLICENMUS (WÖHL-COELHO, 1999; NUNES, 2005; MENEZES 2014; NUNES, L., 2015, NUNES, H., 2015; NUNES, 2017). Estabelece-se um conceito do termo Repertório, que aqui ganha uma concepção mais abrangente e aprofundada, do que normalmente se o tem entendido. Essa concepção se apoia na análise etimológica e morfológica da palavra, em estudos sobre o modelo da Proposta Musicopedagógica CDG, e na literatura convergente (SALLES, 2014; LAROSSA, 2015; DEWEY, 2010; AUGÉ, 2014; LIPPARD, 1997, dentre outros). Também a partir da revisão de literatura a respeito do CDG, enunciam-se seis Princípios para Oferta de Repertório. Em um segundo episódio, apresenta-se o Paradigma da Dádiva (MAUSS, 2003), primeiramente em sua dimensão teórica (LEVY-STRAUSS, 2003; GODBOUT, 1998; CAILLÉ, 2002; SABOURIN, 2017) e posteriormente em sua dimensão prática (KLEBER, 2014; GODBOUT, 1992; FREITAS, 2006, entre outros). No terceiro subtópico, propõe-se uma aproximação entre o Paradigma da Dádiva e o Modelo CDG, articulando cada momento do Paradigma, Dar – Receber –Retribuir, a um dos pilares CDG, Cante – Dance – Gente, respectivamente.

3.1 CANTE E DANCE COM A GENTE (CDG)

O embrião da Proposta Musicopedagógica CDG foi a dissertação de mestrado de sua autora Helena de Souza Nunes, que tratou de um método de musicalização de adultos através

da voz (MAaV). Surgiu oficialmente com este nome, CDG, em 1991, durante uma gravação de disco em vinil de uma escola de maternal em Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul. Teve sua fundamentação musicopedagógica estudada, durante o doutorado da autora (WÖHL-COELHO, 1999), e sua coerência com a realidade brasileira, no Projeto CDG nas Escolas de Dois Irmãos (1999 a 2005). Segundo a autora, constatou-se que um modelo Musicopedagógico ideal para a realidade brasileira deve contemplar:

- a) formação de professores e sua capacitação para o aproveitamento da música em sala de aula e em outros ambientes educacionais e formativos;
- b) produção de repertório (CDs, cancioneros) e materiais didático-instrucionais em música (jogos pedagógicos, vídeos ilustrativos);
- c) sistematização de procedimentos e de técnicas de ensino, bem como desenvolvimento e ampla discussão de idéias; e
- d) cooperação autônoma e produtiva, com estruturas mercadológicas e com a mídia. (NUNES, 2003, p. 59)

Segundo Nunes (2011), em 1998 foi proposto o Modelo CDG, inspirado na Tríplice Hélice de Henry Etzkowitz. O modelo original também era organizado a partir de três pilares:

- (1) Complexo Escolar, constituídos por diferentes níveis e combinações entre sistemas públicos de ensino e/ou cada escola, individualmente;
- (2) Comunidade Científico-Cultural, constituída pelas universidades, associações científicas, grupos de pesquisa; e
- (3) Estruturas de Apoio, formadas pelos governos e pelos setores econômicos, como indústria, comércio, órgãos de fomento e mídia. (NUNES, 2011, p. 9)

Conforme pode ser observado na Figura 2 – Modelo CDG Original, as esferas combinadas entre si estabelecem áreas de intercessão: Produtos, Ações e Metas, posteriormente substituído por Ideais.

Figura 2 – Modelo CDG Original

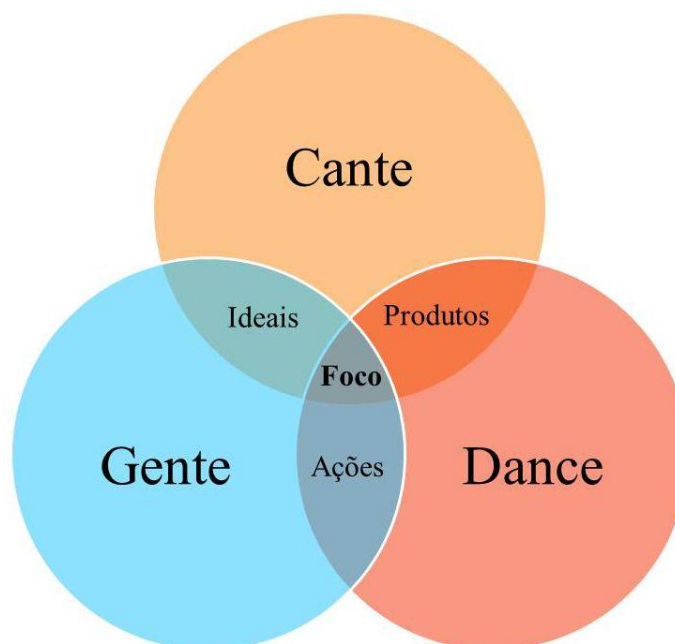


Fonte: Nunes (2011, p.10)

Atualmente, entende-se que cada uma das hélices de um Modelo Teórico ideal recebe uma parte do próprio nome Cante, Dance, Gente, sendo que os conteúdos e/ou assuntos que serão atribuídos a cada uma delas serão definidos a partir do Foco, conforme ilustrado na Figura 3. O Foco está localizado no espaço comum, formado a partir da combinação entre os Pilares e suas respectivas Áreas de Interseção. A respeito do Foco, Nunes (2011, p. 10) afirma:

É onde está localizada a integralidade do poder de decisão do ser humano, fonte de inspiração, bússola e meta de todo o sistema representado. Submetida a tal poder está a missão de articular todas as iniciativas do modelo, garantindo-lhe a condição de um sistema dinâmico e sustentável, no qual os interesses específicos de cada pilar ficam mais bem atendidos, se em acordo e equilíbrio com os interesses dos demais: se excessivamente sobrepostos, anulam-se mutuamente; se muito afastados, desintegram-se reciprocamente.

Interessa ressaltar que é possível impulsionar o movimento dessa tríplice hélice a partir de qualquer uma de suas pás, e cada movimento circular completo é apenas uma das possíveis muitas voltas da Espiral própria à evolução de cada assunto, rumo à sua compreensão. A cada volta dessa Espiral, o Foco é ajustado e reajustado, numa perspectiva Intrapessoal ou Interpessoal, como resultado da volta anterior e/ou do que se espera da próxima.

Figura 3 – Modelo CDG Atual

Fonte: Nunes (2017)

Desde 1999, esta proposta vem sendo estudada pelo Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG (CNPq, 1999 – atual). Alguns resultados destes estudos são:

- a) Cursos para formação continuada de professores oferecidos pelo CAEF da UFRGS, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada (2004-2007); o PROLICENMUS, vinculado ao Programa de Pró-Licenciatura (2008-2012); cursos para formação continuada de professores para a então chamada Demanda PAR (2009-2010).
- b) Produção de repertório: Natal dos Anjos (NUNES, 2003); Bichos e Brinquedos (NUNES, 2005); Um Doce de Canção (NUNES; SILVA, 2001); Canções de Cantar e Contar (NUNES; BARRETO; RANGEL; 2005); Microcanções Baianas (NUNES et al, prelo), entre outros.
- c) Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação, artigos (NUNES, 2003, 2004, 2011, 2012a, 2012b; LEITE, et al, 2015; LEITE, SANTOS, 2015; NUNES, L. NUNES H., 2015; SANTOS, et al, 2016, dentre outros) e dissertações de mestrado (SANTOS, 2014; MENEZES, 2014; MENEZES, 2015; NUNES, L., 2015) e teses de doutorado em andamento.

Essa produção serviu de fonte de dados para a pesquisa bibliográfica, que contribuiu para respaldar e definir o conceito de Repertório, assim como para enunciar os Princípios de sua Oferta, na perspectiva do Modelo CDG, fundamentação teórica deste estudo. Portanto, o presente subcapítulo está subdividido em duas partes, sendo cada uma correspondente a um deles.

3.1.1 Conceito de Repertório

Inicia-se pela busca da etimologia da palavra, seu uso em diversas áreas do conhecimento, e os aspectos relacionados a Repertório, que estão presentes na literatura sobre a Proposta Musicopedagógica CDG e nas dissertações já escritas, principalmente junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, que a utilizam ou tratam dela. A escolha dos referenciais que fundamentam esta pesquisa foi realizada com a finalidade de garantir consistência à análise de dados, contribuindo para a construção de uma concepção de oferta de repertório, que é própria do PROLICENMUS. Sendo assim, parte-se do exame do termo Repertório, de suas definição, origem e morfologia, para se chegar a um conceito embasado pelo Modelo Teórico CDG, sustentáculo deste trabalho, articulado a contribuições de outros referenciais cabíveis.

A palavra Repertório é um substantivo masculino, derivada do latim *repertorium*, que significa inventário, catálogo. Tem sido utilizada por diferentes áreas do conhecimento para denominar conjuntos, como por exemplo: conjunto das composições interpretadas (Artes); conjunto das obras de uma companhia, compositor ou intérprete (Artes); conjunto de elementos da mesma natureza (Ciências, Matemática); conjunto de doenças, especialmente reumáticas (Saúde), conjunto de leis pareceres e documentos oficiais (Jurídico)⁹. O termo *repertory*, na língua inglesa, é datado de 1550, denominando índice, lista, catálogo. Em 1845 é registrado pela primeira vez como *repertoire*, significando "lista de performances", uso semelhante ao vocábulo francês *repertoire*, que data de 1847¹⁰. A palavra latina *repertorium* é derivada de *repertus*, particípio passado do *reperire*, e *palavra empregada* para ações de encontrar, ficar, inventar¹¹. *Reperire* é formada por duas palavras: *Re*, expressão intensiva, e *parire*, forma arcaica de *paerere* "produzir, produzir, dar à luz"¹². Tem parentesco com a raiz *PIE*, *pere*,

⁹ (<https://www.priberam.pt/DLPO/repertorio>).

¹⁰ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=repertoire).

¹¹ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=repertoire).

¹² (<http://www.etimo.it/?term=reperire>).

produzir, adquirir, apresentar, levar adiante¹³. Assim, antes de tudo, *repertus*, remete à reprodução, aos novos nascimentos.

Em relação à sua morfologia, a palavra Repertório é dividida em três morfemas: re + per + torio. Considerando-se que cada morfema carrega em si um significado básico e uma função, os três apresentados serão analisados separadamente. Como o radical se refere ao significado básico da palavra, foca-se inicialmente em *Per*. Essa é a raiz originária da palavra Repertório: *pere*, que, conforme já foi dito, significa produzir e dar à luz. Vale salientar, que é a mesma raiz da palavra parir. O morfema *Re*, por sua vez, é um prefixo e, como tal, tem a função de dar um novo / renovado significado ao radical. O prefixo *Re*, no Latim, pode ter três sentidos: repetição, reforço e retrocesso/recuo¹⁴. Por fim, o sufixo, além de dar um novo sentido a palavra, é responsável também por mudar sua classe gramatical. O sufixo Tório vem do Latim *torium* e indica, de modo geral, um local ou um objeto apropriado para a atividade designada no verbo que o antecede¹⁵. Considerando os conceitos expostos, o substantivo Repertório pode adquirir os seguintes significados: local ou objeto de repetição do ato de produzir, dando à luz ou apresentando; local ou objeto de reforço do ato de produzir, dando à luz ou apresentando; local ou objeto de retrocesso/recuo do o ato de produzir, dando à luz ou apresentando.

A partir das definições apresentadas, propõe-se uma análise de seus morfemas, à luz do Modelo Teórico CDG, com a finalidade de estabelecer um conceito para a palavra Repertório, que seja coerente com a referida Proposta Musicopedagógica, fundamentação teórica do curso em estudo. Para tanto, propõe-se a articulação de cada um dos morfemas a um dos pilares deste Modelo: Cante ao Per, Dance ao Re, e Gente ao Tório.

3.1.1.1 Processos de Criação (PER)

A relação entre o radical *Per*, do substantivo Repertório, e o pilar Cante, do Modelo supracitado, deve ser explicada a partir da própria definição deste pilar:

O Cante representa mundos Internos e Particulares, tange a alma e as emoções grávidas de liberdades desmedidas, conhecidas ou veladas, mas sempre constituídas por forças inerentes, profícuas e corajosas, sejam elas de uma

¹³ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pere).

¹⁴ (<http://www.paulohernandes.pro.br/dicas/001/dica169.html>).

¹⁵ (<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/sufixo-torio/>).

única pessoa ou de um determinado grupo social, comunidade, nação, quiçá, humanidade. (NUNES, H., 2015)

É possível identificar, no radical de uma palavra, a representação interna mais substancial de seu próprio significado. Neste sentido, o morfema *Per*, além de representar o mundo interno de Repertório, em seu próprio conceito (produzir, dar à luz, ou seja, criar), relaciona-se diretamente ao Cante, em seu significado para o modelo teórico em uso. Isso, porque o ato de criar exige a expressão da essência do ser, à medida que ele mesmo é essência de suas verdades “conhecidas ou veladas”, conforme citação acima. Para criar, necessita-se de liberdade de emoções e, ao tempo, o ato de criar as liberta. Esse ato é constituído pelas “forças inerentes, proficuas e corajosas” do criador, ao tempo, que também o fortalece, encorajando-o e o tornando frutífero.

A escolha pelo verbo Criar parte da compreensão de que, em um trabalho na área de Arte, este termo é o mais adequado, pois a criação pode ser considerada a essência da atividade artística. Acredita-se também que as demais ações contidas no conceito *Per* (produzir, dar à luz) podem ser consideradas similares. Produzir é definido como criar, gerar, dar¹⁶. Sobre dar à luz, gerar, Leonardo Nunes (2015, p. 29), em sua dissertação sobre composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS, atenta para a associação entre Criação e a palavra Gênese, a qual, por sua vez, quer dizer origem, geração. “Criar, originar, são expressões que, portanto, remetem àquilo que de seu útero nasce, que determina um novo resultado, um novo fim, a partir de um já existente”. (NUNES, L. 2015, p.29). Steiner (2003, p.32) afirma que “nenhuma forma de arte pode se sustentar, surgir do nada; surge sempre *a partir* de algo”. Leonardo Nunes (2015, p. 29) concorda com esse autor e apresenta o conceito de criar como “originar um novo fim, a partir de um existente”. Para Steiner (2003, p.31), no que se refere aos modelos estéticos de elaboração, o conceito de criação é “inevitável e problemático”, simultaneamente. O autor defende, portanto, a re-criação, “o artista re-conta; ele estabelece o inventário do existente” (*idem*). Se na criação ou na recriação fica estabelecido o inventário do existente, Repertório assume, então e aqui, uma de suas definições usuais: é o inventário do que é recontado ou recriado pelo artista.

Criar ou recriar depende de um processo com características próprias, processo esse que, segundo Salles (2014, p. 15):

¹⁶ (<https://www.priberam.pt/DLPO/produzir>).

pode ser descrito como um movimento falível com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de ideias novas. Um processo no qual não se consegue determinar um ponto inicial, nem final.

Os caminhos com tendências incertas e indeterminadas “direcionam o artista em sua incansável busca pela construção de obras que satisfaçam seu grande projeto poético”. (*idem*). Nesse sentido, é possível considerar que cada obra entregue ao público é fruto de uma tentativa do artista para encontrar concretizações e realizações possíveis. Steiner (2003) apresenta outra perspectiva complementar à apresentada, qual seja, a da busca pela perenidade, pela imortalidade: “Na grande maioria dos atos originadores, entretanto, os artistas sempre esperavam transmitir ao futuro a identidade de cada um. Todos ansiavam pela imortalidade, pelo menos nos limites que um resignado senso comum confere a essa possibilidade”. (STEINER, 2003, p. 343). Sob essa compreensão, a busca pela construção de obras que satisfaçam o artista passa por sua própria realização, a realização de si mesmo, e por sua ambição de imortalidade. Isso somente será possível na concretude de seu projeto poético, tornando-o um processo criativo contínuo.

Para Salles (2014), a continuidade expressa pela ausência de início-fim, agregada à incompletude que lhe é inerente, leva ao conceito de inacabamento intrínseco a todos os processos de criação. O inacabamento nos faz ouvir, perceber e apreciar, a partir de nossos interesses, vivências e realidades, trazendo-nos uma possível versão daquilo que ainda pode vir-a-ser, numa variação contínua, em que a obra perfeita ou ideal não existe. Isso não significa que a obra entregue ao público será secularizada, nem mesmo desvalorizada; contudo, perderá seu caráter sagrado, enquanto obra final e única forma possível. “A busca, no fluxo da continuidade, é sempre incompleta e o próprio projeto que envolve a produção das obras, em sua variação contínua, muda ao longo do tempo. O que move essa busca talvez seja a ilusão do encontro da obra que satisfaça plenamente” (SALLES, 2014, p. 20). Dessa forma, de acordo com a autora, o inacabamento é inevitável fatalidade e, como inevitável, o inacabamento é impulsionador. Esse movimento, esse impulso, traz dinamicidade ao processo, o que permite que as obras sejam modificadas e novos caminhos sejam escolhidos a partir da convergência de incertezas ou acasos, e de tendências artísticas. Essas, por sua vez, são influenciadas e estabelecidas a partir da interação com diferentes elementos, como a cultura, em que o artista está inserido e com o que ele está em busca.

Essa concepção converge com o fio condutor do processo de criação CDG, apontado por Menezes (2014, p. 89), em sua dissertação de mestrado. Sobre as experiências que analisou, a autora afirma:

iniciam-se com uma proposta clara de *o que, por que e para quem* será produzido, mas que mantêm uma abertura para novas ideias que irão surgir. A criação da obra, a partir deste momento, passa ser o resultado do querer de cada um, entendido como moldura e inspiração, a medida em que produz os *acidentes* necessários à criação. A obra passa a ser um vir a ser que é, ou seja, é ela própria uma moldura que só se completa no outro; sempre temporariamente. (grifos da autora)

Menezes (2014) destaca um ponto muito importante no processo de criação CDG: o outro. Toda obra proposta por seu criador primeiro só se completa no outro, em diversas situações: o outro enquanto apreciador, enquanto intérprete, enquanto compositor colaborativo. Isso só é possível, quando a obra é aberta.

[...] no sentido adotado pelo CDG, a obra aberta é não apenas porque a cada nova fruição se dá um novo sentido a obra, mas porque a cada nova interpretação (no sentido musical e coreográfico) da obra, a obra é recriada (ou, para melhor dizer no sentido proposto pelo CDG é uma nova criação), pois é sempre resultado do que cada um é a cada momento em que se está interpretando a canção. Não há, assim, uma obra acabada e imutável, mas sim uma obra temporariamente pronta. (MENEZES, 2014, p. 45)

Na perspectiva aqui adotada, então, toda obra artística é inacabada, incompleta e aberta. Por isso, para sua finalização, carece de um processo de criação, que é contínuo e dinâmico, alimentado pela interação de seus diferentes elementos, num caminho que vai de seu proponente primeiro a seu intérprete e seu público. Explica-se e se justifica desse modo, que a raiz da palavra Repertório – *Per* – se define, neste estudo, como Processos de Criação, “temporariamente definitivo, definitivamente temporário” (NUNES, 2005).

3.1.1.2 Experiências Revividas, Reforçadas e Recomeçadas (RE)

Conforme já explicitado, o prefixo *Re* possui três sentidos: repetição, reforço (intensidade) e retrocesso/recuo. Considerando-se o radical *Per*, portanto, *Re+Per* significa repetir o ato de produzir, reforçar o ato de produzir, e retroceder no ato de produzir. Esse último pode ser compreendido como voltar ao estado anterior, isso é, regressar (-se) no próprio

processo de produção. Assumindo-se a concepção aqui adotada, tomando-se como base sua raiz, *RePer*, acaba expressando o fazer novamente o caminho de processos de criação, a partir da repetição, do reforço e/ou de revisão. Ou seja, implica experienciar o processo de criação que já foi percorrido por outros ou com outros, e também por si mesmo, por meio da repetição, do reforço, do regresso. Isso, por sua vez, resulta numa experiência e num produto recriado, numa recriação.

O verbo Experienciar se relaciona à ação da experiência. E a palavra Experiência está associada à palavra latina *experientia*, que significa ensaio, prova, conhecimento adquirido por práticas repetidas. Experiência também se vincula à palavra *experientem*, particípio do presente de *experiri*, formado pelo prefixo *ex*, que significa fora, e *periri*, que possui a raiz latina *PIE*, mesma raiz de repertório, *Per*¹⁷. De *periri*, derivam as palavras *periculum*, tentativa, prova; *periculosum*, arriscado, perigoso; *periclitor*, arriscar, por em perigo, *peritus*, perito, instruído. A partir dos significados até o momento expostos, considera-se experiência como o que está fora de perigo, o que passou pela prova, enfrentando perigo, tornando-se, dessa forma, instruído. Sobre o uso de *experientia* e o significado atribuído por Jay (2009), Pascucci afirma (2010, p. 17) que “o termo experiência estaria relacionado ao fato de alguém haver enfrentado e superado os perigos e de ter aprendido algo no encontro com eles. Dessa forma, enfrentar os perigos implicaria um sair de um estado de inocência para entrar no mundo”.

Em relação às origens gregas da palavra *experientia*, ela remete ao termo, *empeiria*, que evidencia um sentido prático, associado ao empírico, ao experimento, à ação. Em seu sentido geral está relacionado ao conhecimento prático oposto ao teórico e em seu sentido técnico, à ação de observar ou de experimentar com a finalidade de formar ou de controlar uma hipótese (JAPIASSÚ; MARCONDE, 2008). Segundo Larrosa (2015), em Grego, muitas palavras derivam da raiz *Per* e, portanto, podem se referir à experiência: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *perô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limites, *peiratês*, pirata. Para esse autor, o sujeito da experiência está exposto, assumindo uma posição de vulnerabilidade, de risco, diante dos perigos.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem

¹⁷ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=experience).

essência ou razão, ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita imanente, contingente. (LARROSA, 201, p. 26-27, grifos do autor).

Isto posto, compreende-se que há duas perspectivas da experiência, que não se opõem, pelo contrário, se complementam. De um lado, a concepção da ação, não no sentido de experimento, de experiência fabricada (LARROSA, 2015), mas no de entender que o sujeito age ao enfrentar a prova, vivendo a situação. De outro lado, a experiência é receptividade, como “processo de composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva” (DEWEY, 2010, p. 134). Partindo desse conceito, entende-se que aqui se exclui o senso de passividade. Ação e receptividade são intrínsecas ao conceito de experiência, não apenas como alternância entre o agir e o receber, mas pela relação entre estas, o que segundo Dewey (2010, p.122) justifica a existência de padrão e estrutura, na experiência. Para o autor, a experiência só cria raízes na mente quando existe o equilíbrio entre o agir e o receber, pois se por um lado o gosto pelo fazer e a ânsia pela ação empobrecem a experiência, tornando-a dispersa; por outro lado, o excesso de receptividade transforma-se em acúmulo de impressões.

Compreende-se, portanto, experienciar processos de criação, tais como enfrentar e superar perigos (incertezas, intervenção do acaso, introdução de novas ideias), por meio da repetição, do reforço e regresso, tanto na perspectiva de agente como de receptor. Isso promove uma modificação em ambos, alterando suas respectivas realidades. Segundo Teixeira (2010, p. 36), quando essa atividade envolve a percepção das modificações, torna-se significativa, levando à aquisição de conhecimentos, transformando o receptor e/ou agente mais apto a conduzir ou ser conduzido a novas experiências. Isso posto, ocorre a incorporação da experiência, ou sua solidificação, que, apesar de não necessariamente ser materializada, existe no mundo externo, no momento em que se torna parte de si e também do outro que a vivenciou. Em se tratado do processo de criação CDG, Menezes e Nunes (2014) afirmam:

a Proposta Musicopedagógica CDG viabiliza um processo de criação, no qual cada pessoa envolvida, ao criar a obra, desenvolve também um si mesmo conectado consigo e com o outro, deste modo comprometido com o sucesso de todos e da própria obra criada [...] produz um bem comum potencialmente bom para todos que o criaram **e, possivelmente, belo.** (*apud* MENEZES, 2014, grifos das autoras).

À experiência do processo de criação, definição previamente dada ao sujeito Repertório e agora examinada em sua particularidade representada pelo morfema *Re*, articula-se ao pilar

Dance, do Modelo Teórico CDG. Justifica-se isso, ao citar que “[...] ao *Dance* pertence tudo o que pode e deve ser negociado, arbitrado, convencionado, punido ou louvado. Ele se confronta com o *Cante*, porque lhe cerceia movimentos, exige explicações e impõe julgamentos” (NUNES, H., 2015). É no decorrer do experienciar, seja pela ação e/ou receptividade dela, que o processo de criação é estabelecido, com seus sofrimentos e suas jubilidades. Pois toda reconstrução e construção são dolorosas, cognitivamente, afetivamente, por vezes fisicamente, e principalmente no sentido aqui abordado, artisticamente. Conforme apresentado, os “perigos” de tal aventura trazem incertezas e acasos, e seu resultado, apesar de trazer conhecimento e mudança, também gera insatisfação, por sua incompletude. A jubilidade e o contentamento, por outro lado, são resultados dos aprendizados, das conquistas, do enfrentamento das incertezas, das novidades e surpresas do acaso, do ímpeto das decisões. E, por que não, da própria possibilidade de iniciar novo processo, visto que o anterior não se completou?

Para Dewey (2010, p. 139), uma experiência estética/artística é uma experiência integrada e completa por si só. Ele lamenta a existência de separação linguística entre estético e o artístico, visto que o primeiro se refere ao ato de percepção e prazer, enquanto o segundo, ao ato de produção. Neste estudo, o ato de produção já foi estabelecido como ato de criação e, portanto, assumirá a concepção de experiência poética, referindo-se à experiência da conduta criadora (PASSERON, 2004). Menezes (2014, p. 69) discute a poética da Proposta Musicopedagógica CDG, como a conduta criadora que “cria um espaço de criação não apenas da obra, mas do *si mesmo* que se envolve e participa do processo de criação”.

Na perspectiva de Dewey (2010, p. 127), “a relação existente ao se ter uma experiência entre o agir e o ficar sujeito a algo, indica que a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de se tornar uma separação”. Para o autor, no ato de produzir, o artista incorpora em si a atitude do espectador, relacionando o fazer e o sofrer, buscando aperfeiçoar seu processo. Nesse sentido, ao se dar a luz ao novo, retorna-se ao caminho já percorrido, por si mesmo, em outras composições, sejam elas próprias ou propostas pelos outros. Percorrer o caminho do processo de criação de outrem, seja em uma recriação ou em uma interpretação, é um receber intenso, visto que se procura com isso compreender a essência da criação, reforçando-a e fortificando-a. Simultaneamente, busca-se uma relação entre o agir e o suportar o que virá a seguir, conectando o que já foi feito com o que se fará (DEWEY, 2010, 124). Tal conexão será possível por meio da repetição apregoada por Manoel de Barros em *Livro das Ignorâncias*: “Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo” (2001, p. 4). Repetir, repetir até recriar, é o que se propõe aqui, “sem que com isso a ideia inicial seja

sacrificada e sem que a produção original perca sua consistência nem identidade” (NUNES, 2005).

No que se refere à apreciação estética, Dewey (2010, 136-137) afirma que, para o espectador perceber a obra de arte, impõe-se uma rendição, precisa-se criar sua experiência.

E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original [...]deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. (DEWEY, 2010, p. 137)

Mais uma vez a recriação é convocada, nesta nova situação, na qual o apreciador também recebe intensamente o processo de criação, envolvendo-se com ele. Contudo, seu trabalho não está no reforço e na repetição, mas na extração do que é significativo. A partir de seu ponto de vista, de seus interesses e de suas experiências anteriores, tanto o apreciador como o compositor compreendem o processo de criação; ou seja, percebem os elementos internos que o caracterizam, apoderando-se do conjunto de detalhes e das particularidades que o compõe, experienciando-o de diferentes maneiras. À vista disto, o apreciador é capaz de retornar, fazendo novamente o caminho do processo de criação do compositor, recriando-o internamente e apropriando-se dele a seu próprio modo.

Isto posto, estabelece-se o nexo entre os dois primeiros pilares do Modelo:

Cante e Dance estão ligados por um *e*, vogal ampliada à condição de palavra conectiva aditiva, ligando termos de mesma função na oração, o que acaba por estabelecer entre elas uma relação de coordenação, impositiva e necessária. Sendo assim, não se pode prescindir de um nem de outro; também não se deseja hierarquizá-los (NUNES, H., 2015)

O vínculo entre experiência e processos de criação, na elaboração aqui adotada, é indispensável. A experiência estética/poética não pode abdicar da criação, e os processos de criação precisam ser experienciados, com recepção e ação, para subsistir e subsidiar o criar de *si mesmo*, “como resultado de um eu interior, um eu exterior e um eu compartilhado (respectivamente materializado nas figuras reais e metafóricas do Cante, Dance, Gente)” (MENEZES, 2014, p.68).

3.1.1.3 Lugar de Desejo (TÓRIO)

De acordo a morfologia da palavra Repertório, já apresentada, o sufixo Tório indica um local ou um objeto apropriado para a atividade designada no verbo, cuja raiz neste caso é *Per*. Tório implica aquilo que mobiliza o criador rumo a um lugar ideal, onde ocorre a substantivação (coisificação) do verbo que o antecede, remetendo assim a um lugar parado/definitivo, onde a ação “desejada” pelo verbo, efetivamente, acontece. Portanto, na concepção aqui adotada, trata-se do lugar adequado para experienciar processos de criação. Local, espaço e lugar muitas vezes são utilizados como sinônimos; contudo, quando se referem a obras artísticas, tomando por base o que se entende na linguagem das Artes Visuais, estes três termos assumem diferentes significados. Para Lippard (1997), o local inclui as características peculiares a cada lugar geográfico. Dessa forma, a obra artística torna-se local, quando revela tais características. Já o espaço, a autora o vê como matéria-prima para a criação, existindo nele lugares ainda não tocados e, por isso, desejados. Acredita, então, que ao se pensar sobre a criação em Arte, a palavra utilizada deva ser sempre lugar. Lugar vem de *locus*, palavra de origem latina que significa posição num determinado ponto do espaço, em que algo é colocado e/ou encontrado¹⁸. Para Wanner (2010), quando Lippard (1997) fala sobre Lugar de Desejo, está se referindo também a “uma lembrança sempre presente de sua infância, de lugares onde são construídas identidades, os próprios desejos em todos os seus sentidos, um lugar e uma carga de forte emoção pessoal e de consideráveis valores, ambiental e cultural” (WANNER, 2010, p. 93). Dessa forma, pode-se entender que o referido Lugar de Desejo está ligado ao valor, à identidade, aos sentidos, às emoções, ao ambiente e à cultura.

Marc Augé (2014) chama atenção para um fenômeno da pós-modernidade que ele denomina de Não-lugares¹⁹. Esses não-lugares sugerem relações que, mesmo dentro de um espaço geográfico determinado, não têm uma simbologia específica delimitada por esta localização. Tais relações inibem identidades específicas, são iguais em qualquer localidade, como por exemplo, Shoppings Centers. Em contrapartida, o autor atenta para o lugar antropológico possuidor de três características comuns, o qual pretende ser: identitário, pois constitui uma identidade individual, própria, delimitada territorial e culturalmente; relacional, visto que essa delimitação territorial também se estende a um determinado conjunto de relações

¹⁸ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=LOCUS).

¹⁹ Sem nenhuma pretensão a aprofundar o tema, apenas se registra aqui o interesse por uma discussão sobre o PROLICENMUS, na perspectiva de Não-Lugares, de Michel de Certeau (2002, com a **A invenção do Cotidiano**) e Marc Augé (2014, com **Não lugares: um Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade**). Trata-se de um possível trabalho futuro.

sociais; e, histórico, pois “a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima” (AUGÉ, 2014, p. 53).

Adotar o termo Lugar, nas perspectivas apresentadas, isso é, em seu significado mais tradicional, para explicar o sufixo Tório complementa o conceito aqui em construção. Portanto, a palavra Repertório, neste trabalho, passa a assumir o significado de **lugar de experienciar processos de criação**. A origem etimológica da palavra Desejo está relacionada à espera, à procura²⁰. Sua definição remete ao ato de desejar, de querer, de aspirar²¹. Enquanto Lugar de Desejo, o Repertório, deve ser entendido como um *locus* em que se espera, no qual se procura, se aspira e se quer viver a experiência de Processos de Criação. Mas também é o lugar onde esse desejo e essa experiência se efetivam. Como é constituído singularmente, o repertório musical do indivíduo abriga memórias auditivas específicas, construídas a partir das diferentes experiências estéticas e poéticas vivenciadas. E cada uma dessas experiências está imbricada com um conjunto de emoções. Por sua vez, tanto as experiências como as emoções delas advindas ou por elas provocadas estão relacionadas a valores estabelecidos pelo próprio indivíduo, por seu contexto social e/ou pela cultura, na qual esse indivíduo está inserido. A partir dessa constatação, entende-se que Repertório é um lugar identitário, revelando-se a cada indivíduo de maneira distinta. Por outro lado, também é relacional, visto que não é imutável e a cada nova experiência se amplia. Também pode ser entendido como histórico, não apenas porque cada um dos processos de criação experimentados possua um percurso próprio, mas porque em cada experiência o indivíduo vive aquele instante único e peculiar, estabelecendo um marco referencial e o levando consigo dali para a frente.

O terceiro pilar do Modelo CDG é uma

expressão rica de sentidos advindos de sua polivalência intrínseca. A palavra (Gente), dependendo de seu emprego, pode ser um substantivo (Ex.: A gente deste lugar é feliz.) ou um adjetivo (Ex.: Aquela menina é gente.). Também pode se referir a um si mesmo coletivo, porém claramente identificável (Ex.: Trouxeram algo para a gente!) ou a um sujeito indefinido (Ex: Gente que pensa e que diz.). Assim, dependendo do contexto e de suas condições, dependendo de quem se expressa e para quem ou como o faz, a expressão *Gente* pode até mesmo mudar o emissor e o destinatário, subvertendo a ordem supostamente já tão conhecida de “mundos interiores e exteriores” (Ex: *Com a gente*, no sentido de *conosco*; e *com a gente*, no sentido de *com aqueles* ou *com todos*). Esse trânsito de direção ambivalente

²⁰ (http://www.etymonline.com/index.php?term=desire&allowed_in_frame=0).

²¹ (<https://www.priberam.pt/DLPO/desejo>).

está na essência da Itinerância (de papéis e responsabilidades). (NUNES, H., 2015)

Assumir Repertório como um lugar identitário, relacional e histórico sob tal ótica possibilita entender que o repertório pode ser um lugar tanto de coletividade identificável, como de sujeito indefinido. Quanto se vivencia uma experiência poética, em que se experimentam processos de criação do outro e ao mesmo tempo se interfere neles, criativamente, este lugar, passa a ser com, de e por todos, com suas respectivas memórias e expectativas. Dessa forma, processos de criação podem ser experienciados, realizando os desejos, no *Locus* de Desejo do eu e do dele, ou seja, do nós, um nós identificável, porque se sabe a origem e os interventores desse processo. Mas também se pode experimentá-lo a partir do Lugar de Desejo de todos, quando experiências poéticas e estéticas se encontram e são efetivadas na coletividade. Nessa perspectiva, discerne-se a ambivalência do lugar do desejo, ao mesmo tempo lugar de memória e de espera. Se por um lado abriga o que já ocorreu, por outro, abriga a expectativa do que está por vir, acolhendo não apenas a possibilidade, mas a realização dessa memória/espera, numa itinerância cíclica e eterna entre criador – recriador – espectador.

Mas, segundo Helena de Souza Nunes (2015), existe um artigo definido, no nome da proposta pedagógica, sobre a qual aqui se discute: “*com a Gente* representa um destinatário final, anunciando que o modelo ‘anda’ para alguém e/ou para algum lugar, projetando-se a partir de alguém ou de algum outro lugar, conduzido por seu foco”. Aceitando-se isso, assume-se o que pode ser revelado a partir daí: que o *locus* do desejo é o lugar para onde o criador está se movendo, projetado pela atividade e/ou passividade de experienciar poética e/ou esteticamente não indistintos, mas específicos processos de criação. Para Lippard (1997, p. 33 apud Wanner, 2010), “Todos os lugares existem em algum lugar entre a visão interior e exterior deles. Então, um entendimento, um lugar deve considerar ambos”. Consequentemente, afirma-se então que Repertório efetivamente se realiza como lugar, quando são consideradas as “condições internas do Cante mutuamente balizadas pelas condições externas do Dance” (NUNES, H., 2015). Ou seja, quando as conjunturas, as premissas, as possibilidades, as riquezas e as naturezas internas de cada processo de criação e de cada experiência estética e poética, vivenciada ou proposta, são ponderadas concomitantemente de forma privativa e a partir da avaliação de sua reciprocidade. Reciprocidade, essa, estabelecida em escolhas específicas, acordadas / convencionadas e compartilhadas. Só então, o Repertório existe como Locus do Desejo. Define-se assim o conceito aqui proposto: **Repertório é o Lugar de Desejo,**

onde memória e espera se harmonizam e se desafiam construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação.

3.1.2 Princípios CDG

Sustentando-se pelas ideias identificadas no conjunto da literatura específica da Proposta Musicopedagógica CDG, enuncia-se, aqui, o que se passará a chamar de Princípios CDG para Oferta de Repertório. A palavra Princípio é de origem latina, *principium*, remetendo a “origem, causa próxima, início”²². Seu significado está relacionado à procedência, também no sentido de fundamento teórico de uma pesquisa como esta. Neste estudo, os princípios são compreendidos como as concepções fundantes, que geram e também que sustentam as escolhas, ações e reações dos envolvidos em cada uma das etapas da oferta, recepção e retribuição de repertório, no PROLICENMUS. O texto *O que estarão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas – 2* (NUNES, 2017) é o que confirma tais constatações. Ele ainda não está formalmente publicado; contudo, tem sido objeto de estudo e referência, no âmbito do Grupo de Pesquisa PropMp CDG. Nele, demonstra-se como cada um dos Pilares do Modelo CDG pode acolher duas possibilidades de Atos, sendo um voltado ao interior de cada pessoa que o realiza (Condição Intrapessoal) e outro, a suas relações com os demais (Condição Interpessoal).

Ao se referir ao Cante e a “seus mundos interiores”, a autora discorre sobre a Seleção e a Disponibilização que cada um faz, respectivamente, para e de si. Por intermédio de Atos de Condição Intrapessoais, cada indivíduo seleciona aquilo que vai permitir, ou não, que seja constituinte de si mesmo; por intermédio de Atos de Condição Interpessoais, vai disponibilizar, ou não, o quanto disso ele entende que deverá/poderá ser oferecido aos outros e ao mundo exterior. Já no que se refere ao Dance e a “seus determinantes externos”, a autora trata sobre Aceitação e Apropriação de fatores condicionantes vindos de fora para dentro. A primeira, refere-se a Atos de Condição Intrapessoais, que incluem conformar-se, por exemplo; a segunda, a Atos de Condição Interpessoais, como adequar-se. Por fim, no Gente e suas “soluções convencionadas, temporariamente definitivas e definitivamente temporárias”, a autora se refere aos Atos de Condição Intrapessoais, de Aplicação, e Interpessoais, de Transferência. Ao primeiro correspondem os “acordos consigo mesmo”, compreendendo os próprios limites e possibilidades; e, ao segundo, à noção de responsabilidade com os outros e com a natureza, ao papel de cada um no mundo.

²² (<http://origemdapalavra.com.br>).

Resultam, então, daí, seis Atos, os quais podem abrigar, cada um, um Princípio relativo ao Repertório. Em tempo, fica esclarecido que a presente sistematização dos Princípios CDG, em um grupo de seis, está baseada nas ideias identificadas no conjunto da literatura específica da Proposta Musicopedagógica CDG e se orienta pelo texto de NUNES (2017), como dito, servindo aos propósitos deste estudo; contudo, acredita-se que possa servir, também, como referência para outros estudos sobre Repertório, no CDG, e possivelmente ao estudo de outros de seus assuntos de interesse. Após identificar as ideias que se referiam à Oferta de Repertório, procurou-se relacionar os conceitos a cada um dos Atos. Estabeleceu-se, então, que cada um dos Princípios deveria possuir três Componentes, relativos aos três Pilares do modelo CDG. Dessa forma, entende-se que cada um dos Princípios possui um Cante, um Dance, um Gente.

3.1.2.1 Seleção e Disponibilização

No CDG, para que um processo de criação seja considerado uma Obra de Referência na formação de professores e em sua prática em sala de aula, este processo deve ser uma obra erudita (NUNES, 2005). O termo erudito não se restringe ao que se chama de Música Erudita, muitas vezes também chamada de Clássica Europeia; mas está vinculado a um conceito mais amplo de erudição. Segundo o dicionário Priberam o termo erudição significa “saber de erudito, vastos conhecimentos científicos e literários²³” De forma geral, uma obra é classificada como erudita quando demonstra o vasto arsenal de conhecimentos de seu(s) criador(es) e/ou intérprete(s). Contudo, em se tratando de Música, além de questões técnicas, deve-se valorizar as potencialidades artísticas e a capacidade de comunicação, expressão e sensibilização que a obra possui. Assim, também a existência de uma identidade própria, que geralmente está conectada às outras obras do mesmo autor, ou de referências; bem como o contexto sociocultural, em que está inserida. Destaca-se, que essa identidade singular e contextual está diretamente relacionada às habilidades criativas do autor. Nos termos redigidos pela autora:

Fruto de lapidação e ambição perfeccionista, a obra erudita é elaborada com conhecimentos adquiridos por instrução, num esforço que busca superar manifestações espontâneas, simples e singelas. Não é nem melhor, nem pior do que elas; trata-se de um olhar diferente. Por meio da erudição, a obra pode chegar a uma articulação coerente e consistente entre seus aspectos técnicos, estéticos e poéticos. A obra erudita torna-se, assim, uma unidade construída por empenho intelectual consciente e intencional, constante e incansável. Uma vez finalizada, se deixa transferir com domínio e lucidez, desde que no âmbito

²³ (<https://www.priberam.pt/DLPO/erudição>).

de uma linguagem compartilhada, podendo então ser ensinada e aprendida, enquanto peça do grande móbil do conhecimento humano. A erudição pode ser transformada em um dos passos mais perigosos rumo à sabedoria, pois frequentemente tem a pretensão de confundir-se com ela; contudo, ao se pensar nos estudos acadêmicos necessários à formação de quem se propõe a conduzir um processo pedagógico em favor de outro, torna-se um risco necessário. (NUNES, 2017)

O Cante da obra, ou seja, seu universo interno e particular, sua essência, resulta de uma articulação coesa de aspectos técnicos, estéticos e poéticos. Identifica-se, portanto, o primeiro componente: ser uma obra erudita. O segundo Componente estabelece que a obra possua possibilidades musicopedagógicas (NUNES, 2005), ou seja, conforme a natureza do Dance, em seu mundo externo, a obra deve ser aplicável, tornando-a material concreto para a aprendizagem da Música e do mundo, por meio dela. O terceiro Componente, da natureza do Gente, é que toda obra de referência deve ser aberta (NUNES, 2005). O conceito de obra aberta, já discutido nesse capítulo, deixa claro que qualquer peça CDG deve ser passível de interferências criativas realizadas pelo coletivo envolvido nos processos de sua realização de sua proposição compositiva primeira a cada execução final. Designa-se o primeiro Princípio: **A Seleção, em um processo de criação CDG, considera que uma Obra de Referência deve: estar intrinsecamente, como uma obra erudita; possuir possibilidades musicopedagógicas contextualizadas; e ser uma obra aberta, permitindo que se a recrie e outra(s) a partir dela.**

A Condição Interpessoal se relaciona à Disponibilização da obra selecionada e aos critérios estabelecidos para isso. Nessa sequência, a oferta da obra deve ter como essência (Cante), a responsabilidade com o vínculo entre a obra, seu contexto e os fundamentos da proposta musicopedagógica em questão (NUNES, 2011). Toda proposta pedagógica possui fundamentos sociais, políticos e pedagógicos, mesmo que não sejam explícitos, os quais devem ser claros ao professor. Esse, por sua vez, deve utilizar obras não apenas adequadas aos conteúdos a serem ensinados, mas também condizentes com esses fundamentos. O segundo Componente, então, está na observância da necessidade de aprendizagem do aluno, seus conhecimentos técnicos e habilidades musicais, (NUNES, 2005). As obras devem ser dispostas com aplicabilidade (Dance), ou seja, não é suficiente apenas que, em sua natureza, a obra possua possibilidades pedagógicas; sua realização deve considerar sua aplicabilidade em relação a seu destinatário. O terceiro Componente marca a necessidade de considerar a diversidade cultural, oferecendo obras de diferentes nacionalidades, obras regionais, midiáticas, etc. Na concepção do CDG, além de ampliar o universo sonoro do aluno, essa premissa contribui para a promoção

de uma atitude respeitosa para com outro, o que capacita para o respeito consigo mesmo. Ao apresentar outras culturas, também se favorece ao aluno estabelecer “parâmetros para tomar consciência de sua própria cultura. E vice-versa.” (NUNES, 2004). Assim sendo, a utilização das Obras de Referência pode prever peças feitas com a Gente (aqueles que estão envolvidos), com a Gente (os que pertencem àquela região ou àquele contexto), com a Gente (o mundo). Formula-se o segundo Princípio: **A Disponibilização de Processos de Criação deve ser baseada: na existência do vínculo entre a obra de referência e os fundamentos da proposta musicopedagógica de onde é gerada e que a utiliza, no caso, a CDG; nas necessidades de aprendizagem do aluno, seus conhecimentos técnicos e suas habilidades musicais, que mudam ao longo do tempo; e, na diversidade cultural, com obras internacionais, nacionais, regionais e midiáticas, apresentadas das mais variadas formas e versões possíveis.**

3.1.2.2 Aceitação e Apropriação

Ao Pilar Dance pertencem os aspectos externos ao indivíduo, isso é, aqueles que regulamentam e regulam sua vida, com seus deveres e papéis. As Condições Intrapessoais dessas experiências se referem à Aceitação dessas imposições. O primeiro Componente dessa Aceitação, em se tratando do interno e particular (Cante), é o interesse próprio (MENEZES, 2014). A Aceitação de uma experiência com Processos de Criação ocorre apenas quando o indivíduo, por uma escolha pessoal, decide aceitá-la. Fica assim evidente, que não deve existir qualquer tipo de seleção para participar destas experiências, a não ser a motivação intrínseca de cada sujeito participante. O segundo Componente da Aceitação envolve a comprovação e a comunicação (Dance) dela, que se revela por meio de evidências, tais como demonstração de prazer, dedicação, e participação; resumindo, pelo comprometer-se com essa experiência (NUNES, 2004). O terceiro Componente da Aceitação envolve o reconhecimento valorativo do outro e da coletividade (Gente) na construção da experiência (NUNES, 2005). Instaura-se, assim, o terceiro princípio: **A Aceitação das Experiências e dos Processos de Criação, no CDG, são evidenciadas: pela determinação em relação a escolhas pessoais, por interesse próprio, não devendo existir processos seletivos externos; por demonstrações de prazer, de dedicação e de compromisso com sua própria experiência e com a experiência dos demais, o que, por sua vez, promoverá o desenvolvimento da autonomia, na busca pela ampliação de tais experiências; e, também por atitudes efetivas de aceitação do outro e da coletividade, como possibilidades de aprendizagem.**

O Princípio de Condição Interpessoal, nesta etapa, está associado às apropriações das experiências. Cada Experiência artística, Estética ou Poética, possui uma sequência de fases diferentes, identificados em conceitos presentes nas UEs do PROLICENMUS. Elas pressupõem desacomodações, acomodações e reacomodações, o que é ali denominado como Musicalização Permanente (UFRGS, 2010a, UE 25). Em se tratando das Experiências Estéticas, entende-se que o caminho se inicia com a familiarização auditiva e mobilização sensorial de modo amplo (UFRGS, 2010a, UE 27). Depois de um confronto com o que já lhe é habitual, a estética dos Processos de Criação adere-se às experiências artísticas pré-existentes, tornando-se inerente ao indivíduo (Cante). Na segunda fase, essas Experiências Estéticas são corporificadas por meio do entendimento intelectual e utilização do pensamento crítico (Dance) (UFRGS, 2010a, UE 27), que as torna capazes de serem reexperimentadas e comunicadas. A comunicação da Experiência envolve o outro (Gente), que, por sua vez, ao participar desse compartilhamento, ressignificará tal Experiência Estética (UFRGS, 2010a, UE 27). As apropriações das Experiências Poéticas, por sua vez, iniciam-se com sua Explicitação (NUNES, L., 2015). Essa fase se refere à identificação sonora (interpretação ou arranjo) e/ou determinação sonora (criação) das intenções intrínsecas da obra, sua essência (Cante). Na segunda fase, a Ampliação, essas intenções são valorizadas e evidenciadas, tornando-se material concreto para a criação e a interpretação (Dance) (NUNES, L., 2015). Na última fase, na Espacialização, a obra se contextualiza a partir da inserção das expressões e interferências criativas individuais e coletivas (Gente) (NUNES, L., 2015). Nessa perspectiva, afirma-se o quarto princípio: **As Apropriações de Experiências com Processos de Criação se diferem de acordo com sua natureza artística, possuindo três fases cada. Nas Experiências Estéticas, as fases são: familiarização auditiva e mobilização sensorial de modo amplo, entendimento intelectual e utilização do pensamento crítico, e verbalização do que foi reconhecido. No que se refere às Experiências Poéticas: explicitação, ampliação e espacialização.**

3.1.2.3 Aplicação e Transferência

Conforme explicado em Nunes (2017), o Pilar Gente, que se conecta aos outros dois por intermédio da expressão “com a”, envolve convenções e acordos. Inicialmente, consigo mesmo; depois, em relação aos demais. Nesse sentido, o primeiro Componente que se destaca é a percepção de si mesmo como uma Obra de Referência aberta (Cante), ou seja, é intrínseco, à natureza do docente, a compreensão de que ele é referência para seus alunos (MENEZES,

2015). Sendo assim, precisa estar acessível e em busca de novas experiências, inclusive estéticas e poéticas, que alimentem e sustentem sua própria dinâmica de criação e recriação de si mesmo, em um vir a ser, sem descaracterizar-se de quem ele em essência já é. O segundo Componente informa que sua prática musicopedagógica é um espetáculo de si mesmo (Dance) (UFRGS, 2008, UE 02); por isso, ele deverá possuir domínio de todos os recursos que utilizará nesta prática. O último Componente mostra que, como vocacionado, ele está a serviço de seus alunos (NUNES, 2005). Dessa forma, seu fazer musical não os considera como uma plateia cativa, nem muito menos como intérpretes de suas produções. Por isso, ele é diligente em sua missão de promover o desenvolvimento musical e humano de seus alunos, muito antes de promover-se ou ocupar-se com seu próprio renome de artista. Explicita-se assim, o quinto Princípio: **Na Aplicação das Experiências e seus Processo Criação em seu próprio Lugar de Desejo, o professor: percebe a si mesmo como uma obra de referência aberta, comprometido com sua construção interior, que também deve ser alimentada por outros Processos de Criação; entende que sua prática musicopedagógica é um espetáculo de si mesmo e, por isso, busca o domínio intelectual e técnico das obras que utilizará, assim como das metodologias mais adequadas a essas; assume o zelo por estar a serviço dos outros, sem desejar o estrelismo, pois seu interesse é o desenvolvimento musical e humano de seus alunos.**

O Princípio de Condição Interpessoal deste Momento se vincula à Transferência desse *locus* de desejo. Ou seja, a transferência do lugar em que se rememora e se espera Experiências com Processos de Criação. Nessa perspectiva, o primeiro Componente estabelecido é que a canção é o principal recurso para o ensino de Música (Cante) (NUNES, 2005). Incluem-se aí todas as possibilidades expressivas e sonoras deste gênero, assim como suas ampliações e derivações. Afirma-se que todo e qualquer conteúdo musical pode e deve ser ensinado por meio de canções, principalmente quando se refere ao ensino de Música na Escola Básica. Se cantar é a forma mais genuína do espetáculo de si mesmo, como já foi dito, a canção é o âmago desse *locus* de desejo. Por meio do canto, se expressa e se reconhece quem é e quem deseja ser. O segundo Componente deste Princípio admite que a criação é a essência da atividade artística, tornando-a a corporificação artística (Dance) mais adequada da essência de si mesmo (NUNES, 2004), de suas memórias e suas expectativas e confianças, por meio da canção. Tal crença implica admitir que a criação não é um dom de poucos iluminados; pelo contrário, pode ser ensinada e aprendida. O terceiro Componente prega que a coletividade (Gente) é o espaço mais adequado para a criação musical, de si mesmo e do outro (MENEZES, 2014). Neste espaço,

deve-se pensar não na autoria, mas na obra resultante desse encontro, onde se aprende a respeitar a individualidade de cada um e são valorizadas suas potencialidades. Nasce assim o sexto e último Princípio: **Na Transferência do Lugar de Desejo, a partir de Experiências com Processos de Criação, a canção é vista como o principal recurso de ensino de Música; os processos criativos, já entendidos, como essência da atividade artística, superam o status de privilégios inatingíveis e passam ao poder de serem ensinados e aprendidos; e, a coletividade, como o melhor espaço para a criação. Ao tempo em que se pensa na obra e não nos autores, aprende-se a respeitar a individualidade de cada um, aproveitando suas potencialidades, almejando o crescimento coletivo e individual.**

3.2 PARADIGMA DA DÁDIVA

Após a elaboração de uma concepção própria do termo Repertório e da enunciação dos Princípios CDG para Oferta de Repertório, realiza-se uma pesquisa bibliográfica com objetivo de definir a perspectiva de análise pertinente à sua Oferta, tema deste estudo. O Paradigma da Dádiva, originado de um estudo de caráter etnográfico, realizado no início do século XX, por Marcel Mauss (2003), assim como o CDG, também consiste num sistema triádico (Dar-Receber-Retribuir). Mostrou-se adequado e coerente com os referenciais até então adotados, principalmente com o Modelo Teórico CDG, conforme já dito, principal fundamento teórico do objeto de estudo deste trabalho. Repetindo o mesmo procedimento metodológico anteriormente adotado, nesta sessão, parte-se do exame etimológico da palavra Oferta e seus sinônimos; segue-se com uma explanação sobre a origem da palavra Dádiva e suas dimensões; e, se avança por meio de uma reflexão sobre a Dádiva e suas implicações na área da Educação e, mais especificamente na formação docente.

3.2.1 Definições importantes

A palavra Oferta origina-se da palavra latina *offerre*, que significa apresentar, dar, trazer antes²⁴. Seu significado remete à dádiva, oferenda, doação, presente, dom²⁵ e, liturgicamente, a oferta se relaciona à ideia de sacrifício que, por sua vez, se origina da palavra latina *sacrificium*,

²⁴ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=offer).

²⁵ (<https://www.priberam.pt/dlpo/oferta>).

significando ato de manifestar o sagrado, passar algo da esfera do profano para o sagrado²⁶. Sacrificar seria, portanto, ressignificar algo, torná-lo de maior valor, mais consistente e digno de uma outra perspectiva. A palavra Dádiva também se origina do latim, *dativa*²⁷, derivada do verbo *dare*. As palavras Dádiva e Oferta se constituem tanto como substantivos femininos, como também como a segunda pessoa do singular do Imperativo Afirmativo (Tu ofertas/dadivas) e a terceira pessoa do singular do Presente do Indicativo (Ele/Ela oferta/dadiva). Dessa forma, indicam tanto o que será ofertado/dadivado, como sua ação, realizada essa por uma terceira pessoa, seja ela solicitada, ordenada ou recomendada por e para alguém.

A outra palavra, que para os fins deste estudo, se destaca como sinônimo da palavra Oferta é Dom, unicamente um substantivo masculino, indicando o donativo e não sua ação. A palavra Dom se origina da palavra latina *donum*, que significa presente, dádiva²⁸. *Donum*, por sua vez, deriva do verbo *donare*, que também gera as palavras donativo, doação, e perdão. Na palavra perdão, o prefixo *per* significa passar, através e completamente, pelo verbo *donare*; ou seja, perdão se refere a uma doação completa, ao ato de doar completamente, significando passar através de uma ofensa sem eventualmente merecida punição; logo, ser aliviado de seu mal feito, pela dádiva de outrem. Frequentemente, o substantivo Dom é utilizado para denominar um talento ou faculdade excepcional que é inata, uma dádiva divina. Neste estudo, deixa-se de lado essa acepção, adotando-se Dom como sinônimo da palavra Dádiva, no sentido já apresentado. No contexto deste estudo, toma-se Oferta, dádiva e dom como sinônimos, trazendo deles tanto o sentido do movimento que busca o encontro com outro, por meio da cessão de um bem cultural ou simbólico, como o sentido desse próprio bem, ponte para o encontro. A partir desse encontro, estabelecem-se vínculos, reconhece-se o outro como seu semelhante, cria-se um laço. Portanto, oferta, dádiva ou dom implicam tudo o que circula em nome do laço social.

Ainda interessa ressaltar a constatação de Mauss (1950:2003) sobre o duplo sentido da origem da palavra *Gift*, no conjunto das línguas germânicas: de um lado, Dádiva; de outro, Veneno. “O tema da dádiva funesta, do presente ou do bem que se transforma em veneno, é fundamental no folclore germânico” (MAUSS, 2003, p. 292). Nesse sentido, entende-se que a dádiva, o dom e a oferta podem promover a construção de um laço social; mas, enquanto isso e da mesma forma, sua recusa ou falta de retribuição envenena o fortalecimento desse mesmo

²⁶ (<http://www.dicionarioetimologico.com.br/sacrificio>).

²⁷ (<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/dadiva/>).

²⁸ (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/dom/>).

laço disponibilizado. Por outro lado, ainda, seu aceite também pode ser um veneno, quando provoca o estabelecimento de vínculos indesejáveis. Nesse caso, quando se recebe uma dádiva de modo venenoso, pode-se iniciar ou se perpetuar uma relação sem desejo, considerada sem merecimento, sem importância, desnecessária. Resumindo, aceitar a dádiva pode envenenar o donatário que é impelido a uma união não quista e também o doador que se ilude, na expectativa de uma retribuição sincera.

Diante dos conceitos apresentados, compreende-se que a dádiva possui natureza dicotômica, capaz de estabelecer e romper laços sociais, capaz de inspirar a sua oferta e de ser inspirado por ela, capaz de edificar e de destruir. O único modo de fugir ao mal, é fazer com que a oferta seja efetuada pelo sacrifício, o que valora o dom e permite que ele se torne ainda mais excelente, de maior grandeza, com qualidades superiores ao que foi inicialmente ofertado. Interessa, portanto, apresentar de modo mais aprofundado o Paradigma da Dádiva que, aliado ao Modelo Teórico CDG, servirá de fundamentação teórica deste estudo.

3.2.2 Modelo teórico

A sistematização do Paradigma da Dádiva tem sua origem num estudo de caráter etnográfico, do sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (2003), intitulado **Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**, publicado pela primeira vez em 1925. A obra versa sobre as formas de intercâmbio em sociedades denominadas Primitivas. Neste estudo, as concepções e práticas da reciprocidade são reconhecidas como argumento para a elaboração de uma teoria sobre processos geradores de vínculos e laços sociais. A partir do estudo da Dádiva, Mauss desenvolve a noção de Fato Social Total, ressignificando o conceito de Fato Social de seu tio e mestre Durkheim. Para Durkheim:

É fato social toda maneira de fazer, estabelecida ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção externa; ou ainda, que ele é geral na extensão de determinada sociedade, embora tenha existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2014).

Observa-se que para Durkheim os fatos sociais deveriam ser entendidos e abordados como “coisa”, caracterizando-se por sua coercitividade, exterioridade e generalidade (ATISANO, 2006). Mauss desenvolve uma crítica a essa concepção, superando, ao mesmo tempo, o positivismo e o reducionismo de Durkheim. Além de considerar a realidade como social, Mauss define o social como a realidade, “o social não é real se não integrado em sistema”

(LEVY-STRAUSS, 2003, p. 23). Mauss define o fato social total como um conjunto enorme de fatos que se relacionam de maneira complexa:

[...] tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até as da proto-história. Nesses fenômenos sociais “totais”, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – estas supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestação e de distribuição, sem contar os fenômenos estéticos nos quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam estas instituições. (MAUSS, 2003, p. 187)

Conforme compreensão de Levy-Strauss (2003, p. 23-24), para apreender um fato social é preciso fazê-lo totalmente, considerando-o como uma “coisa”; mas, para além disso, também como uma “representação”, concomitantemente, objeto e sujeito. Ou seja, o fato precisa ser conhecido, interpretado e explicado, tanto a partir de sua própria estrutura, como por meio de suas representações. É necessário que seja esclarecido, simultaneamente, o que ele é e o que ele representa, a partir da transposição da apreensão interna, vivenciada, para a apreensão externa, observada. Para o autor, o fato social total apresenta-se com um caráter tridimensional, aproximável apenas em indivíduos: “Ele deve fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica, com seus múltiplos aspectos sincrônicos; a dimensão histórica ou diacrônica; e, enfim, a dimensão fisio-psicológica” (LEVY-STRAUSS, 2003, p. 24). Sendo assim, além de considerar o fato em sua significação global, a partir de uma análise objetiva, para garantir que este fato corresponda à realidade, é necessário que o seja também interpretado a partir da subjetividade de uma experiência concreta.

Que o fato social seja total não significa apenas *que tudo o que é observado faz parte da observação*; mas também e sobretudo que, numa ciência em que o observador é da mesma natureza que seu objeto, *o observador é ele próprio uma parte da observação* (LEVY-STRAUSS, 2003, p. 25, grifos do autor).

Para Godbout (1998), é possível entender a Dádiva por dois modos: compreendendo Dádiva por “tudo o que circula na sociedade que não está ligado nem ao mercado, nem ao Estado (redistribuição), nem à violência física”; ou, compreendendo que Dádiva é “tudo que circula em nome ou em prol do laço social”. Caillé (2002) afirma que o Paradigma da Dádiva é uma teoria multidimensional da ação, um paradigma antissistemático e antiparadigmático. É um sistema aberto à investigação histórica, etnológica ou sociológica, um sistema que não

possui respostas pré-fabricadas; antes, um sistema que inspira perguntas (CAILLÉ, 2002, p. 81). Já para Godbout (1998), a Dádiva ainda não pode ser considerada um paradigma, e talvez nunca venha sê-lo; todavia, é capaz de desafiar os dois paradigmas existentes: o mercantil e o holista.

O paradigma mercantil tem como base a Teoria da Racionalidade e é classificado por Caillé (2002) como individualista, utilitarista, contratualista, instrumentalista. Neste paradigma, o conjunto dos fenômenos sociais é compreendido a partir de decisões egocêntricas do indivíduo, determinado por suas preferências. Essas preferências, que a princípio poderiam ser neutras quanto a seus valores, passam a ser influenciadas pelo mercado, que generaliza esses valores como se fossem produtos mercantilizados. São adotados como princípios básicos das relações sociais, então, a autonomia e a independência, posto ser possível se obter o que se deseja do outro, liberando-se, quando a relação se torna desnecessária ou pouco lucrativa. Esse modelo visa à ausência de dívidas, liberando o beneficiado dos laços sociais e tornando o indivíduo cada vez mais dependente de bens e produtos (GODBOUT, 1998). Já o Paradigma Holista, para Godbout (1998), abrange todas as teorias que falam da sociedade, mais do que do indivíduo. Nesse sentido, os indivíduos não agem apenas em função de suas preferências particulares, mas também em função de normas e valores compartilhados, numa compreensão de que o comportamento moral pode distanciar o indivíduo da visão de que o prazer pessoal e individual é um bem supremo. Assim sendo,

[...] os fatos sociais aparecem como o produto do entrecruzamento dos planos individuais racionais e o conjunto das ações dos indivíduos que parece ser comandado por uma totalidade social sempre preexistente aos indivíduos, infinitamente mais importante que eles e incomensurável a seus atos ou a seus pensamentos que ela predetermina de uma ponta à outra. Funcionalismo, culturalismo, institucionalismo ou estruturalismo, eis uma série de nomes de representantes bem conhecidos desta postura holista. (CAILLÉ, 2002, p. 17).

Em contraponto aos dois modelos apresentados, o Paradigma Holista e o Paradigma Mercantil, o Sistema da Dádiva baseia-se na dívida, buscando-a e mantendo-a, deliberadamente. Os agentes sociais valorizam o prazer na dádiva, possuindo uma relação muito particular com as regras. Para Godbout (1998) “A dádiva é um jogo constante entre liberdade e obrigação”. Caillé (2002 p. 74) acrescenta a esse par de opostos, o interesse e o desinteresse, e os denomina como os quatro móveis ou dimensões em que se desenvolve a dádiva, enquanto

ação. Ação, que se constitui num ciclo de três momentos: Dar – Receber – Retribuir, os quais, por sua vez se confundem, visto que Retribuir é, mais adiante, Dar; e vice-versa.

Para Caillé (2002, p. 74) “a obrigação encontra-se tanto na regra como na coerção (a pressão)”; e a liberdade “coincide ao mesmo tempo com a dimensão da espontaneidade, do lúdico, da criatividade, da invenção, da *práxis*, do prazer e da doação” (grifo do autor). Em diferentes situações, seja pela noção moral, pela legislação ou por fazer parte de um ritual, o doador sente-se impulsionado a fazer doações; contudo, para se constituir dádiva, importa que a doação seja espontânea e também realizada com prazer. Da mesma forma, o donatário se sente impelido a receber a dádiva sob a circunstância de, diante de uma negação, o presente tornar-se veneno; contudo, ele ainda é livre para aceitá-lo ou recusá-lo. Ao realizar a doação, o doador nega a importância da dádiva, diminuindo a obrigação do donatário e tornando-o livre para retribuir, dando-lhe a oportunidade de realizar a verdadeira dádiva, por meio de sua retribuição. Como está em uma situação inferior ao doador, é em contrapartida que o recebedor anseia pelo reestabelecimento do equilíbrio da relação, o que só será efetivado a partir dessa retribuição.

Em se tratando do par interesse/desinteresse, inicialmente, faz-se necessário atentar para o uso cotidiano de tais expressões. Segundo o dicionário Priberam, a palavra Interesse significa: “proveito, utilidade, conveniência, vantagem; Lucro; Juros; Parte dos lucros que toca a cada sócio; Atenção; Importância, valor; Desejo de ganhos; Cobiça; Empenho; Desejo veemente”²⁹. Todavia, sua etimologia apresenta outra perspectiva. De origem latina, a palavra constitui-se de *inter* + *esse*, que literalmente significa ser ou estar (*esse*) entre (*inter*). Para Machado (2004), a partir de tal acepção é possível compreender que

o interesse de toda dádiva é criar laços que nos mantenham entre os outros, enlaçados cordialmente, relacionados amistosamente, tecendo uma teia de vínculos que nos constituem e dos quais não buscamos nos libertar, como fazemos em relação a uma dívida (MACHADO, 2004, p. 44)

Por outro lado, a palavra Desinteresse também é muito utilizada como sinônimo de falta de motivação ou ausência de interesse, o que também está distante do significado pretendido no Sistema de Dádiva. O sentido da oposição interesse/desinteresse está relacionado ao jogo entre o interesse por si e o interesse pelo outro. Neste sentido, Caillé (2002, p. 74) propõe que se considere a palavra Interesse para denominar aquele por si mesmo; e para denominar o

²⁹ (<https://www.priberam.pt/dlpo/interesse>).

interesse pelo outro recomenda que se utilize um neologismo, *Amância*, um substantivo de ação formado pelo verbo amar, acrescentado do sufixo *ância*.

O interesse por si mesmo motiva a doação. Considerando a doação um primeiro passo para o estabelecimento de vínculos, é o doador quem escolhe, a partir de seus próprios interesses, iniciar o ciclo da Dádiva. De outra parte, a doação exige um desapego do que será doado, que só poderá ser considerado Dádiva, se motivado pela *Amância*, interesse pelo outro. O donatário, no que lhe concerne, valoriza a doação a partir de seus próprios interesses, ao julgar os benefícios que este laço pode lhe proporcionar. Entretanto, também se interessa pelo sacrifício que o outro teve que fazer para que sua doação seja efetivada. Por fim, em sua Retribuição, o receptor se interessa por si, ao manter o laço social e as benesses advindas desse, e pelo outro ao reconhecer seu sacrifício e sua intenção. Para Caillé (2002), a Dádiva é motivada pelo interesse pelo outro, pelo reconhecimento do outro como si mesmo, “como base da participação de um grupo social, ou, por extensão, da humanidade” (SABOURIN, 2017). Seja na doação, recepção ou retribuição, ao se interessar pelo outro, interessa-se por si mesmo, pois é no reconhecimento da alteridade que se conhece e se reconhece a si mesmo.

Conforme Godbout (1998), “O ator de um sistema de dádiva tende a manter o sistema num estado de incerteza estrutural, para permitir que a confiança se manifeste.” Esta incerteza, advinda das oposições *amância*/interesse e liberdade/obrigação, de doar ou não doar, de aceitar ou de negar, de retribuir ou de ignorar, permite a valorização dos laços sociais, tornando-os mais duradouros e confiáveis. Para Caillé (2002), o conceito de Dádiva só poderá ser aplicado se estes quatro componentes estiverem conectados. “Pois não é outra coisa senão esta aposta sempre singular que liga as pessoas ligando ao mesmo tempo, de maneira sempre nova, o interesse e a amância, a obrigação e a doação” (CAILLÉ, 2002, p. 100).

Sob tal perspectiva, a vida social é um sistema de prestações e contraprestações reguladas a partir do movimento e da ação destas quatro dimensões. Esse movimento pode significar a passagem da paz para a guerra, da vida para a morte. Para Caillé (2002), quando as categorias da ação humana se traduzem na linguagem de paz/guerra, vida/morte, percebe-se que se está designando “o que acha no mais profundo de toda atividade simbólica desenvolvida pela humanidade” (CAILLÉ, 2002, p. 103). Segundo Martins (2005), Mauss compreendeu que o simbolismo é fundamental para a vida social, visto que o valor da relação não pode ser inferior ao valor das coisas. Sendo assim, a sociedade é primeiramente instituída por uma dimensão simbólica, existindo uma estreita relação entre o simbolismo e a tríplice obrigação universal dar – receber – retribuir (MARTINS, 2005).

Segundo Caillé (2002), Mauss concebe símbolo e signo como a mesma coisa. A compreensão de símbolo rememora sua origem grega, “sinal de aliança que deve perdurar além de toda separação ou afastamento; a comemoração sempre viva da aliança que o dom institui”. (CAILLÉ, 2002, p.103). Sendo assim, dádivas são símbolos, meios que simbolizam e efetuam aliança, por meio do sistema de Dádiva. Esses símbolos ou dádivas podem constituir-se como bens materiais ou bens simbólicos, que devem ser observados e considerados, pois, para Mauss “aquilo que circula influencia decisivamente sobre como se formam os atores e como se definem seus lugares em sociedade” (MARTINS, 2005, p.56)

3.2.3 Aplicabilidade no contexto educacional

Em conformidade com as demandas da economia globalizada, o conhecimento tem se reduzido a uma mercadoria e a educação tem sido delegada exclusivamente ao Estado (rede pública) ou ao mercado (rede privada). Esse panorama desafia o professor a assumir responsabilidades que a princípio não lhe cabem, provocando uma crise de identidade profissional e uma incompreensão de seu verdadeiro papel social. Papel este “marcado pela sua transformação utilitarista e mercantil numa função de transmissores de saberes, num mundo de conhecimentos cada vez mais numerosos, complexos e sofisticados” (SABOURIN, 2017).

Na perspectiva adotada neste estudo, a Educação é considerada em sua complexidade, como um fenômeno social total, como um bem simbólico que considera a multidimensionalidade dos atores envolvidos. Kleber (2014), ao analisar os processos pedagógico-musicais de duas Organizações Não Governamentais (ONGs), uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, percebe a complexidade desses processos, enxergando-os como um fato social total. No que se refere a tais processos, durante a pesquisa, a autora considerou “seus aspectos pluricontextuais e multidimensionais, o que proporcionou a elaboração de conexões importantes, mediante uma postura dialógica e dialética” (KLEBER, 2014, p.261). A autora (*idem*) admite que em tais processos esteja presente um sistema de trocas “baseado em valores simbólicos e materiais ligados às práticas musicais, extrapolando-as”; todavia, não faz relação direta entre este sistema de trocas e o Paradigma da Dádiva, o que aqui se propõe.

Para estudiosos maussianos (MACHADO, 2004; SABOURIN, 2017; FREITAS, 2006), educar é um ato de dádiva, não se limitando apenas à transmissão de conteúdos e informações, não se restringindo apenas ao espaço escolar. Conforme Freitas, (2006, p.10):

A importância do pensamento de Mauss para uma teoria democrática da educação revela-se aqui em toda a sua clareza, pois, segundo ele, a vida social comportaria diferentes regimes de valor. Os bens que circulam no espaço social são sempre bens qualitativamente singulares, valorizados segundo padrões anti-econômicos, ou para ser mais exato: segundo padrões simbólicos. Por isso, o bem devolvido nunca tem valor igual àquele do bem inicialmente recebido. Aos diversos regimes de valor correspondem, por sua vez, diferentes regimes de conhecimento. A formação humana pode ser concebida não apenas a partir da função de transmissão dos saberes historicamente acumulados, valorizados segundo sua utilidade social, mas principalmente, em função da construção dos vínculos sociais.

A este respeito, em sua pesquisa sobre as relações dos jovens contemporâneos, nos espaços virtuais e suas práticas musicais, Silva (2013) identifica práticas constantes de intercâmbio de informações, de ideias, possibilitadas pelas plataformas digitais. Essas trocas se baseiam nas relações sociais, tendo como suporte a circulação de dádivas. Para a autora, nas plataformas digitais os jovens promovem o sentimento coletivo de dádiva no processo de criação e compartilhamento, visto que, “são descentralizadas, colaborativas, baseadas em mecanismos de compartilhamento, que conectam indivíduos que cooperam entre si”. (*idem*, p.113).

Isto posto, entende-se que o valor da educação não se reduz apenas à sua dimensão econômica, e que os processos educativos escolares e não escolares não podem se restringir à mera formação de mão de obra produtiva e socializável. Para Freitas (2006, p.11, grifos do autor), “A aprendizagem da (e pela) dádiva transcende o chamado ‘sucesso escolar’ e todos os ‘desempenhos’ e ‘competências’”. O valor do conhecimento excede ao utilitarismo e o sucesso de uma formação sustentada por este paradigma está na aprendizagem e na construção de vínculos sociais. Pois a dádiva é um sistema que cria, alimenta e reestabelece laços sociais que não se reduzem ou condescendem às relações de interesse econômico e de poder; antes, como elementos essenciais a toda a sociedade, tais laços permitem que esta sociedade se perpetue como tal, e ainda mais que se renove ao renovar a aliança em cada geração (GODBOUT, 1992).

Segundo Sabourin (2017), Mauss diferencia dois tipos de reciprocidade: a Reciprocidade Direta, quando as prestações sociais ou simbólicas são devolvidas entre dois indivíduos ou grupo; e a Reciprocidade Indireta, quando os bens simbólicos não são devolvidos ao primeiro doador, mas a outro indivíduo ou grupo, que por sua vez devolverá a outros. É neste tipo de reciprocidade que se estabelece a aliança entre gerações e conseqüentemente o próprio processo educativo.

a reciprocidade é o princípio pelo qual a produção é dada a outros num espírito de solidariedade, quer dizer no marco de uma relação entre pessoas tendo consciência de uma comunidade de interesses que leva a uma obrigação moral de apoiar os outros. Portanto, não se dá para receber, se dá para que o outro dê e procura-se estabelecer uma relação entre várias pessoas ou grupos mediante uma seqüência durável de dádivas. Por meio da reprodução das dádivas entre pessoas ou formas simétricas da organização social, a produção dada é valorizada pelo seu valor de uso ou seu valor simbólico. (CASTEL, 2006 apud SABOURIN, 2017, p.2).

Sendo assim, as práticas educativas, na perspectiva da Dádiva, não apenas devem objetivar o desenvolvimento da solidariedade, antes devem ser movidas por esta. Solidariedade no sentido de dependência mútua, quando se aprende enquanto se ensina, e se ensina enquanto se aprende. Nesta relação, não se busca a igualdade nem a equivalência da dádiva; pelo contrário, importa dar mais do que o que se recebe. Essa premissa é indicada pela gratuidade da dádiva, que significa “por um lado, sacrifício, perda; por outro lado, espontaneidade explicada pelo impulso, pela irracionalidade, ficando estabelecido que o indivíduo evoluído racional calcula e, portanto, não faz (não pode, nem deve fazer) dons gratuitos”. (GODBOUT, 1992, p. 258). Ou seja, o pensamento mercantil racional não tolera a perda, omitindo o prazer do dom e preservando apenas o sacrifício. Retoma-se aqui, a origem da palavra Oferta, entendendo que, na doação e na retribuição, a dádiva se ressignifica, tornando-se de maior valor do que o que foi originalmente doado.

A docência compreendida como um ato de oferta ultrapassa as questões técnicas e o instrumentalismo, fundamentando-se no estabelecimento de vínculos, por meio da reciprocidade, do espírito de solidariedade. O ofertante desta dádiva, assim como um sacerdote, não é nobre apenas por sua função, mas por possuir uma missão elevada e por sentir-se responsável por ela, comprometendo-se, com paixão e com compaixão, na construção de uma comunidade onde se aprende no prazer e na obrigação de colaborar com o outro.

a educação é compreendida como uma dádiva ou compaixão; um ciclo complexo de reciprocidade (dar – receber – retribuir) que manifesta o fato de que os seres são solidários uns com os outros, pois todos são chamados a viver a mesma sucessão de existências condicionadas que precisam ser transcendidas a fim de alcançar a felicidade pessoal e coletiva. (FERREIRA, 2007, p. 390).

Para Machado (2004), somente com o recurso da Ética é possível compreender como docentes doam-se em lutas simbolicamente poderosas, em circunstâncias tão adversas. Ética

que, neste sentido, só pode se caracterizar pela prática do serviço à vida. “Transcendendo o desejo de ser o centro de tudo e de só cumprir os contratos sociais nos limites estabelecidos, estou a serviço do que for necessário para a vida ser melhor para todos, sem que para isso eu tenha de atentar contra mim mesmo” (LUCKESI, 2011, p. 398). Dedicar-se ao benefício dos outros, ultrapassando qualquer contrato ou imposição social, é doar-se a si mesmo, é Dádiva de si. Para Lira (2015, p. 86):

Falar nesse tipo de dádiva é se aproximar dos nossos reais valores; é repousar sobre o movimento de uma ação ética; é perceber o valor dos vínculos estabelecidos; é acolher a singularidade; é afetar e ser afetado; é tangenciar a nossa dimensão mais sutil; é trilhar caminhos incertos, mas com a convicção das nossas ações; é compartilhar a vida em sua singular inteireza; é compreender que se faz parte de uma humanidade e que a felicidade se encontra na magia do encontro humano... É amar. Diante dessas nossas gradações do que se estabelece nos horizontes da dádiva de si, gostaríamos de acrescentar que acreditamos que nossa humanidade se instaura no movimento de busca pela nossa integralidade.

Compreender a docência como Dádiva de si é mais do que ensinar com dedicação e esforço; é comprometer-se com sua própria vocação. Exige mais do que boa vontade, exige doar-se sem esperar retribuição, sem esperar frutos futuros. Doar-se na perspectiva da Dádiva com obrigação e liberdade, interesse e *amância*. Certamente, a função docente é muito complexa, pois alimentada pelo desejo de contribuir para a formação humana, não se determina na dimensão utilitarista nem racional. Conforme Freitas (2005, p. 356), o papel docente “envolve uma gama de valores ainda não discutidos pelas teorias da educação”. Deduz-se, portanto, que também a formação docente sob esta perspectiva ainda não possui subsídios suficientes para tornar efetiva a docência pelo Paradigma da Dádiva. Contudo, no que se refere a essa formação, no PROLICENMUS, objeto de estudo deste trabalho, desejou-se desenvolver nos licenciandos o “sentir o ensinar como missão” (NUNES, 2011, p. 11). Para tanto, como pode ser constatado na dissertação de mestrado de Menezes (2015), o PROLICENMUS propôs uma formação que se ocupou com o desenvolvimento da capacidade de: conhecer-se a si mesmo, a partir do senso de vocação; descortinar-se a si mesmo, a partir de suas competências e habilidades, assim como de seu cognitivo; e harmonizar-se consigo e com os outros, por meio do desenvolvimento de limites, comprometimento e compromisso. Tal constatação mereceu, por parte desta pesquisadora, um olhar mais atento.

3.3 APROXIMAÇÕES PRELIMINARES

Considerando-se as premissas estabelecidas na sessão anterior, a concepção de Repertório determinada neste estudo, e os Princípios CDG enunciados, entendeu-se que a forma mais adequada para se compreender Oferta de Repertório, no PROLICENMUS, seria a partir do Paradigma da Dádiva. Para tanto, retoma-se o conceito de Repertório, concatenando-o com o de Dádiva para, no segundo momento, articular-se os três pilares do Modelo CDG (Cante, Dance e Gente) às três obrigações da Dádiva (Dar, Receber e Retribuir), respectivamente.

Como já foi dito, a Dádiva pode se constituir num bem material ou num bem simbólico. O Repertório, como Lugar de Desejo de experienciar Processos de Criação, é um bem simbólico; pois, por meio da experiência com um processo de criação, faz-se uma aliança não apenas com a obra artística em si, mas também com o lugar de desejo de seu compositor e/o intérprete. Na criação musical, ao se vivenciar cada processo, entramos em contado com memórias do criador: cultural, social, afetiva, auditiva. Ao mesmo tempo, adentra-se em suas esperanças e inquietações criativas, ao se transitar entre sua insatisfação com o inacabamento acabado e com possibilidades de eventual acabamento inacabável.

Para Mauss (2003), essa Tríplice Obrigação Universal é explicada pela força presente em cada coisa dada, o Espírito da Dádiva. Segundo Godbout (1992, p.247):

Para Mauss, o hau é o espírito da coisa que circula. Ora, o que é o espírito da coisa senão o que ela contém da pessoa que deu, esse ‘pequeno nada que se destaca do sujeito embora continuando a pertencer-lhe’? (...) O valor de laço é o valor simbólico que se prende com o dom, que está ligado àquilo que circula sob a forma de dom (parênteses do autor).

A aliança estabelecida e reestabelecida em cada um dos momentos da Dádiva é um vínculo de almas. “Trata-se, no fundo, de misturas. Misturam-se as almas nas coisas, misturam-se as coisas nas almas. Misturam-se as vidas e, assim, as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam [...]” (MAUSS, 2003, p.212). Como consequência, quando se oferta uma obra artística, não se doa apenas a coisa em si, mas também a alma do seu criador, o que o anima, o que dá lhe vida, “pois, a própria coisa tem uma alma, é alma. Donde resulta que apresentar alguma coisa a alguém é apresentar algo de si” (*Idem*, p. 200).

Para Hyde (2010 p. 14), “Podemos falar de intuição ou de inspiração como algo ‘doado’. Quando um artista cria, uma parte de sua criação lhe é concedida. Uma ideia lhe vem à mente,

um trecho de melodia, uma pincelada é dada no lugar certo na tela”. Segundo o autor, o artista seria agraciado por dons, no sentido de algo extraordinário e especial, por meio dos quais emana sua arte, doando-a ao público. Sem a intenção de discutir as implicações dessa concepção de dom, interessa perceber que tanto nas Experiências Estéticas como nas Poéticas, os Processos de Criação são recebidos como dádivas, seja pelo divino, pela herança cultural, ou pela própria formação.

Dessa forma, a cada ciclo da Dádiva, tais processos aglutinam outras almas, outras vidas. “Se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem ‘respeitos’ – podemos dizer igualmente, ‘cortesias’. Mas é também porque as pessoas se dão ao dar, e, se as pessoas se dão, é porque se ‘devem’ – elas e seus bens – aos outros” (MAUSS, 2003, p. 263). Nesta perspectiva, cada Processo de Criação é uma mistura de almas, almas que carregam em si os lugares de desejos de seus doadores, que se misturam durante a Experiência Poética e Estética. Neste movimento dadivoso, cria-se e se recria não apenas a obra, mas a si mesmo. “A dádiva é o estado de uma pessoa que, resistindo à entropia, transcende a experiência mecânica determinista da perda, ligando-se à experiência da vida, ao aparecimento, ao nascimento, à criação” (GODBOUT, 1997).

Ao tempo que a Dádiva remete à experiência da criação, da vida, do nascimento, ensina o desprendimento, a renúncia, o sacrifício, a perda, a morte. Assim, “Aceitar a experiência da renúncia aos objetos e aos seres e conhecer a geração e a renovação que essa experiência proporciona é, afinal, fazer a aprendizagem da morte. E do dom.” (GODBOUT, p.316). Doando-se a si mesmo, amadurece, perdendo o egoísmo e o egocentrismo característicos da infância. Do mesmo modo, torna-se criança, pois deposita confiança sem medida em quem recebe a dádiva de si. Perde-se a si mesmo, mas ganha uma aliança; sacrifica-se, servindo, mas tem prazer na felicidade alheia; renuncia a si mesmo, mas é acolhido pelo outro. Morre para renascer e nasce com a própria morte. A oferta de Repertório é uma oferta de si mesmo, de forma mágica e mística, por meio de sons, imagens, palavras, gestos. Exige generosidade suficiente para vencer a batalha entre o que almeja ser revelado e o que se impõe como mistério. Como diz a canção Pop Zen, de Manunca Almeida, Lalado e Alexandre Leão: “só é seu aquilo que você dá”; logo, enquanto não se doar a si mesmo a outrem, o sujeito não pertence a si mesmo, pois só é humano aquele que reconhece sua necessidade de ofertar e acolher vínculos.

Entende-se que, na oferta de que trata este estudo, a do PROLICENMUS, os Momentos da Tríplice Obrigação Universal da Dádiva (Dar – Receber – Retribuir) estão diretamente vinculados aos Pilares do Modelo Teórico CDG (Cante, Dance, Gente). E, sob inspiração da

divisão utilizada por Santos (2014), em sua dissertação de mestrado, desdobra-se também neste estudo cada um desses Momentos em dois Atos, sendo um Intrapessoal e outro, Interpessoal, conforme posteriormente definidos por Nunes (2017), conforme explicitado e ilustrado no Quadro 1. Assim, o primeiro momento, o da Doação, pertence ao Cante e se constitui na apresentação dos processos de criação, a partir da Seleção do que há de importar a eles e da Disponibilização opcional de seus resultados. O segundo Momento, concernente ao Dance, consiste da Recepção destes processos, manifestada por meio de reações frente às vivências com tais ofertas. Neste momento, existem os Atos de Aceitação e o de Apropriação. O terceiro Momento, o da Retribuição, concerne ao Pilar Gente, e é composto por Aplicação e Transferência do Lugar de Desejo. Dada à importância do assunto, para este estudo, cada um destes Momentos será explicitado mais profundamente a seguir.

Quadro 1 – Estrutura Triádica dos Princípios CDG e seu Pareamento ao Paradigma da Dádiva

ESTRUTURA TRIÁDICA DOS PRINCÍPIOS CDG E SEU PAREAMENTO AO PARADIGMA DA DÁDIVA								
Momento ParDad	Dar		Receber		Retribuir			
Pilar CDG	Cante		Dance		Gente			
Condição	Intrapessoal	Interpessoal	Intrapessoal	Interpessoal	Intrapessoal	Interpessoal		
Ato	Seleção	Disponibilização	Aceitação	Apropriação	Aplicação	Transferência		
Definição	A Seleção, em um processo de criação CDG, considera que uma Obra de Referência deve:	A Disponibilização de processos de criação deve ser baseada:	A Aceitação das Experiências e dos Processos de Criação, no CDG, são evidenciadas:	As Apropriações de Experiências em Processos de Criação se diferem, de acordo com sua natureza artística, possuindo três fases, cada, que se caracterizam por: Experiências Estéticas (UFRGS, 2010a, UE 27): Experiências Poéticas (NUNES, L., 2015):	Na Aplicação das Experiências seus Processos de Criação, em seu próprio Lugar de Desejo, o professor:	Na Transferência do Lugar de Desejo, a partir de Experiências com Processos de Criação:		
Componentes	Cante	estar construída, intrinsecamente, como uma obra erudita (NUNES, 2005)	na existência de vínculos entre a obra de referência e os fundamentos da proposta musicopedagógica de onde é gerada e que a utiliza, no caso, a CDG (NUNES, 2011)	pela determinação em relação a escolhas pessoais, que emergem por interesse próprio, não devendo existir processos seletivos externos (MENEZES, 2014)	familiarização auditiva e mobilização sensorial de modo amplo	Explicitação	percebe a si mesmo, como uma obra de referência aberta, e passa a se sentir comprometido com sua construção interior, que também deve ser alimentada por outros processos de criação (MENEZES, 2015)	a canção é compreendida como o principal recurso de ensino de Música (NUNES, 2005)
	Dance	possuir possibilidades musicopedagógicas, contextualizadas (NUNES, 2005)	nas necessidades de aprendizagem do aluno, em seus conhecimentos técnicos e em suas habilidades musicais, que mudam ao longo do tempo (NUNES, 2005)	por demonstrações de prazer, de dedicação e de compromisso com sua própria experiência e com a experiência dos demais, o que, por sua vez, promoverá o desenvolvimento da autonomia, na busca pela ampliação de tais experiências (NUNES, 2004)	entendimento intelectual e utilização do pensamento crítico	Ampliação	entende que sua prática musicopedagógica é um espetáculo de si mesmo e, por isso, busca o domínio intelectual e técnico das obras que utilizará, assim como das metodologias mais adequadas a essas (UFRGS, 2008, UE 02)	os processos criativos, já entendidos como essência da atividade artística, superam o status de privilégios inatingíveis e passam ao poder de serem ensinados e aprendidos (NUNES, 2004)
	Gente	e ser uma obra aberta, permitindo que se recrie a obra de referência e outra(s) a partir dela. (NUNES, 2005)	e na diversidade cultural, com obras internacionais, nacionais, regionais e midiáticas, apresentadas das mais variadas formas e versões possíveis. (NUNES, 2004)	e também por atitudes efetivas de aceitação do outro e da coletividade, como possibilidades de aprendizagem (NUNES, 2005)	verbalização (comunicação), do que foi reconhecido.	Espacialização	assume o zelo por estar a serviço dos outros, sem desejar o estrelismo, pois seu interesse é o desenvolvimento musical e humano de seus alunos (NUNES, 2005)	e, a coletividade, como o melhor espaço para a criação. Ao tempo em que se pensa na obra e não nos autores, aprende-se a respeitar a individualidade de cada um, aproveitando suas potencialidades, almejando o crescimento coletivo e individual. (MENEZES, 2014)
Repertório	Processos de Criação		Experiências Estéticas e Poéticas		Lugar de Desejo			

3.3.1 Dar e Cante

O primeiro Momento no Paradigma da Dádiva é a doação (o DAR).

Chama-se dom ao seu gesto, quando se insiste na energia inicial, no acto que desencadeia o ciclo, e no facto de haver uma retribuição imediata e independente do que regressa no fim do ciclo. Isto implica que na trilogia dar – receber – retribuir, nem todos os termos têm o mesmo estatuto. O primeiro é o que funda o sistema. Ele designa a natureza do que se desenrola e traz consigo o resto, define-lhe a lógica e exprime o facto de o sistema não ser mecânico, mas livre, ou indeterminado. É-se verdadeiramente obrigado a concluir que a reciprocidade não é central no dom, e que o *dom é em primeiro lugar um dom*, se não se observarem mais do que as coisas concretas que circulam. (GODBOUT, 1992, p.137, grifo do autor)

Conforme o autor, a doação não apenas inaugura o ciclo, mas estabelece uma relação de autoridade e determinação sobre os demais de seus aspectos. O doador estabelece que aquela doação é uma Dádiva, quando sua doação possui as quatro dimensões, ou duas a duas, antagônicas: obrigação/liberdade, interesse/*amância*. Em sua liberdade, mostra sua generosidade a partir da escolha do que será doado e de sua abnegação, no desprendimento daquilo que lhe é ou não mais estimado. Todavia, também doa por obrigação, pois somente assim afirmará sua autoridade, demonstrando que possui e é possuído pela Dádiva, e não o contrário, quando se colocaria numa condição egocêntrica, de vaidade e presunção. Mauss (2003, p.158-159) afirma: “Ele só conserva sua autoridade [...] se prova que é visitado com frequência e favorecido pelos espíritos e pela fortuna, que é possuído por ela e que a possui”. Se ele não doar, não poderá provar que possui e, apenas dessa forma, estabelecer uma hierarquia. O donatário é subordinado ao doador, pois só possui a dádiva, porque a recebeu em doação, tornando-se também seu devedor. No entanto, vale lembrar que, todo doador, por mais “primeiro” que seja, é sempre, em instância espiritual um donatário, pois recebeu a inspiração, recebeu a própria vida. E, nesse sentido, ele é um devedor maior, pois recebeu uma dádiva de mais excelência, de um doador de maior grandeza. Dessa forma, apesar de no ciclo inaugurado por ele, o doador parecer ser hierarquicamente superior ao donatário, ele não se sente assim, porque está consciente de que numa volta anterior do ciclo, ele é subordinado ao doador maior, ou seja, ele é menor do que o maior absoluto, por princípio.

Do mesmo modo, o Cante inaugura o sistema CDG, pois se alguém não “for em si mesmo” não poderá provar consistência nem integridade, e, portanto, não terá como estabelecer-se e nem estabelecer, a partir de si. Também, assim como no Paradigma da Dádiva

o doador é um devedor maior, no Cante cada um é íntegro, forte e autônomo apenas porque se aceita sob uma submissão maior, responsável pela liberdade de escolher aquele e aquilo, a que se curva. Então, é nessa condição indigna de submisso e devedor que ele é dignificado, ao ser por aceitar-se, ao receber sem merecer. A descoberta e a construção de si mesmo culminam em presença diante dos demais; nesse sentido, um ato de doação, precisa ser percebido, para se tornar efetivo. Tal *status* pode ser conquistado por imposição e por interesse, ou por despertar no outro a capacidade e a disposição de perceber, a *amância*. O desafio está no escolher e conduzir-se de acordo com a escolha feita. Assim, se aparentemente sua doação teve o interesse em se auto dignificar, na verdade, quando motivada pela *amância*, faz do donatário seu devedor, dignificando-o. Ainda a respeito da dimensão interesse/*amância*, observa-se que, neste momento do ciclo, o doador tem o interesse em se fazer reconhecido, o que é possível se ele reconhece seu donatário numa ligação de *amância*, haja vista que conhecer e ser reconhecido, sem prejuízo de nenhum, só ocorre numa relação de alteridade.

Neste momento do ciclo, a dádiva está imbricada da essência do seu doador; seu universo particular, sua humanidade, é inerente à dádiva. É o Namastê, “o Deus que está em mim saúda o Deus que há em você”, são duas almas que se tocam. Sendo assim, pertence ao Cante que “representa mundos Internos e Particulares, tange a alma e as emoções [...]” (NUNES, H., 2015). É o Cante, também, porque a doação é o mundo interno e o cerne do sistema, não apenas por inaugurá-lo, mas também por determinar sua natureza, seus aspectos interiores, sua existência. A doação é a força propulsora, que encoraja o laço social.

Assim, cada dádiva é a repetição do nascimento, da chegada, da vida; cada dádiva é um salto misterioso para fora do determinismo. Por isso a dádiva é frequentemente acompanhada de uma certa sensação de euforia e da impressão de participar de algo que ultrapassa a necessidade de ordem material. (GODBOUT, 1998)

A sensação de euforia se associa tanto à expectativa de recepção, como à de retorno. Incorpora também a espera de uma avaliação a respeito da dádiva, como condutora adequada, para o si que se pretende doar e para o si que irá receber a doação. Pois, caso a dádiva não seja conveniente nem convincente, poderá provocar recusa e, como veneno, destruir a possibilidade de vínculos, ao invés de construí-los. Portanto, a dádiva, tanto como bem material, como bem simbólico, possui Condições Intrapessoal e Interpessoal, haja vista que representa duas almas que devem se conhecer e se reconhecer.

Em se tratando do Repertório, rememora-se que o Cante se relaciona aos Processos de Criação. Conforme já explicitado, o radical da *Per*, de repertório, relaciona-se a dar vida, criar, recriar. Essa criação, expressão da essência de seu criador, sempre será, apenas, temporariamente acabada, visto que se completa no outro e, por causa de sua liberdade de ir e vir, o outro é fugaz, em relação a nós. Por isso, constitui-se ao tempo em que uma obra fica pronta; mas também se constitui como processo de criação dinâmico e contínuo, baseado em recomeços. Como foi dito, na Oferta, essa essência é o momento da doação, não apenas porque inaugura o ciclo, iniciando o laço e o definindo; mas, principalmente, porque é movido pelo espírito de reciprocidade, a partir de uma doação superior: sua inspiração, sua vocação, a própria vida. Sendo assim, defende-se que, na Oferta de Repertório, o momento da doação tem como eixo os Processos de Criação. Estes processos carregam a alma de seu doador e estabelecem conexão com a alma do donatário. Todavia, para que este laço seja bem-sucedido, observa-se a necessidade de se considerar, qual o tipo de processo de criação, que será capaz de conduzir com eficiência o âmago do doador, ao âmago de quem o recebe.

No caso deste estudo específico, o doador não é uma pessoa física, mas um curso que reflete, na prática, as perspectivas de um projeto pedagógico, por sua vez fundamentado em uma concepção específica de Música, Formação e Docência. Ou seja, o PROLICENMUS é o doador e sua alma é constituída pelos princípios que o fundamentam: a Proposta Musicopedagógica CDG. Dessa forma, os Processos de Criação, uma vez doados, contém a alma do PROLICENMUS, ou seja, seus Princípios. Tais princípios, por sua vez, pertencem ao PROLICENMUS e dizem respeito às suas próprias concepções; portanto, referem-se a uma Condição Intrapessoal (no caso, do intra-curso). Essa condição aponta para o primeiro Ato da Doação, a **Seleção** da dádiva; neste caso, os Processos de Criação primeiros, inerentes às obras artísticas apresentadas foram, previamente, escolhidos (selecionados) à luz das ideias do projeto pedagógico e da proposta musicopedagógica que sustentam o curso. Em contrapartida, a doação também deve considerar o donatário, no caso deste estudo, os licenciandos. Se por um lado os Processos de Criação devem ser possuidores da alma do PROLICENMUS, também devem ser bons condutores dessa alma, a fim de que ela alcance seus destinos de modo fidedigno e consistente. Para tanto, deve-se considerar, quais as relações entre os princípios e o modo como se dará acesso às obras artísticas escolhidas, devidamente adaptadas às necessidades do donatário, incluindo a realidade contextual, em que ele está inserido. Esta premissa evidencia a Condição Interpessoal da Doação, expondo seu segundo ato: a **Disponibilização** dos Processos de Criação.

3.3.2 Receber e Dance

No Momento Receber, são as forças do donatário que permitem ou não, que o processo criativo tenha continuidade. Tais forças são, como sempre, de decisão e de escolha; mas também envolvem obrigação, segundo o conceito do Dance, pareado aqui ao Paradigma da Dádiva. De qualquer modo, abriga-se sob esse entendimento tudo aquilo, que, de cada um, está projetado sobre o meio, baseado em permissões. As normas e os julgamentos externos estabelecem o que, de cada um, poderá evidenciar-se ou não, definindo e definido por molduras estéticas e poéticas, que, ao mesmo tempo que anseiam por liberdade, carecem de limites para serem reconhecidas como tal; ao mesmo tempo que são libertadoras, antecipam respostas e conduzem soluções (NUNES, L., 2015).

*A obrigação de receber não é menos constringente. Não se tem o direito de recusar uma dádiva, de recusar o *potlatch*. Agir assim é manifestar que se teme ter de retribuir, é temer ter de "ficar calado" enquanto não se retribuiu. De fato, é já "ficar calado". É "perder o peso" de seu nome; é confessar-se vencido de antemão, ou, ao contrário, em certos casos, proclamar-se vencedor e invencível (MAUSS, 2003, p.247-248, grifos do autor).*

No Paradigma da Dádiva, a obrigação de receber não é menor do que a de doar e a de retribuir. Mauss (2003) aponta as consequências da recusa e, portanto, o significado da recepção. O primeiro resultado desta recusa é “manifestar que se teme ter de retribuir”, conforme citação acima. Ou seja, teme-se ter de doar a si mesmo ao outro e se teme deixar-se ser conhecido. De acordo com Mauss, a segunda consequência da recusa é o calar-se. Entende-se que calar não é apenas se omitir da aceitação de uma doação e consequentemente da retribuição; é também anular a si mesmo, perdendo-se a oportunidade de criar laços e a de expressar a si mesmo. Calar-se pode indicar um sentimento de inferioridade, causado pela incapacidade de compreender, interpretar, comunicar-se na linguagem do outro. Do mesmo modo, sugere uma impossibilidade de ser compreendido. De uma sorte ou de outra, é azar, conforme pensamento de Mário Quintana (2006, p.137): “Quando guri, eu tinha de me calar à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem”.

Outra sentença que Mauss preconiza é a de “perder o peso do seu nome”. O nome remonta à história familiar, à reputação, à personificação do ser, ao pertencimento. Perder o peso do nome pode designar desprendimento, pelo livramento de vínculos herdados, e também denotar alívio, pelo abandono de sua personificação. Ambas, tolas esperanças de suposta liberdade, ao

ser desobrigado da carga herdada. Não ser conhecido em sua inteireza, nem pelos outros, nem por si mesmo insinua sofrimento, pois se deixa de gozar o legado da própria linhagem, desnorteando-se pela diminuição da força e da consistência daquilo, que lhe antecede, fundamenta, representa e da qual é representante por direito. Se, por um lado, a recusa provocada pela perda do peso no nome, conforme explicitado, pode sugerir liberdade; por outro, contudo, a aceitação da ascendência lhe é inerente. Logo, a liberdade perene nasce na obrigação da recepção do que desde sempre lhe pertence. Fazendo-se um paralelo com o funcionamento do CDG, o Dance se refere àquilo que é inerente, pré-determinado, condição *sine qua non* e tudo o mais, sobre o que nada nos é perguntado, cabendo-nos unicamente obedecer... ou desistir do que se é / de onde se está. É o caso da própria herança e das leis; é o caso das fatalidades. A habilidade e o conhecimento de causa, com os quais cada um se movimenta neste mundo incondicional, vai determinar o que se pode ou não produzir. Sobre tais produtos será falado, oportunamente; aqui, cabe compreender em que medida o determinismo do Receber e do Dance se aproximam.

Ainda segundo Mauss (2003), recusar a dádiva é confessar-se vencido, antecipadamente. Numa confissão, revelam-se sentimentos, pensamentos, ideias, culpas... Confessar-se vencido é revelar que se sucumbiu na luta entre sua natureza egoísta e individualista, e sua índole altruísta e coletiva. Por outro lado, proclamar-se vencedor ou invencível detona a aclamação da autossuficiência e da completude. Seja como vencido ou como invencível, pela incapacidade de compartilhar ou pela negação da necessidade de receber, a recusa afasta a possibilidade de laços. Por outro lado, quando se opta por aceitar a dádiva:

Deve-se apreciar em voz alta o alimento que nos preparam. Ao aceitá-lo, porém, a pessoa sabe que se compromete. Recebe-se uma dádiva como "um peso nas costas". Faz-se mais do que se beneficiar de uma coisa e de uma festa, aceitou-se um desafio; e pôde-se aceitá-lo porque se tem certeza de retribuir, de provar que não se é desigual. (MAUSS, 2003, p. 248)

Entende-se que receber exige anuência, consentimento e, logo, também envolvimento. Aceitar é mais do que responder assertivamente; é comprometer-se com o outro, acolhendo não apenas sua dádiva, mas a ele próprio. A palavra Receber se origina do latim *recipere*, recuperar, levar de volta, tomar a si mesmo³⁰. Sendo assim, receber é também apropriar-se, tomando a dádiva e, conseqüentemente, a alma do outro como parte de si mesmo. Logo, vincular-se,

³⁰ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=receive).

comprometer-se... com o que, “levado de volta”, desde sempre foi. E é então, que receber é recuperar o que foi perdido. Ao pegar a dádiva, o donatário sinaliza a disponibilidade para a aliança, reconquistando a possibilidade de interação, de aperfeiçoamento de sua humanidade. Desafiado a retribuir, ele anuncia que, assim como o doador, possui a centelha da vida e é capaz de compartilhá-la. Por isso, não é vencido, nem vencedor; lhe é igual.

Na Oferta de Repertório, o Momento Receber é próprio do Dance, pois nele se pune, assim como se elogia, realizando-se todos os movimentos do aceite ou da recusa da dádiva. O Dance “Se confronta com o *Cante*, porque lhe cerceia movimentos, exige explicações e impõe julgamentos” (NUNES, H., 2015). Ou seja, é o instante em que se coíbe a doação, ou se a estimula, suscitando-se propósitos, avaliando possibilidade, exigindo explicações. Quanto ao Repertório, o Dance se refere às Experiências Estéticas e Poéticas, pois é no experienciar disciplinado que são construídos e reconstruídos os Processos de Criação. Dessa forma, receber é aceitar e apropriar-se de tais processos, valendo-se de Experiências Estética e/ou Poética. No caso em estudo, os licenciandos experienciaram estética e poeticamente processos de criação, provocados por meio da doação do PROLICENMUS. Em um primeiro Ato, Intrapessoal, estes licenciandos necessitavam acolher tais processos e, conseqüentemente, os princípios neles contidos. Porque, conforme já foi explicitado, essa aceitação/recusa é resultado de um conflito pessoal, marcado pelo jogo de decisão entre liberdade *versus* obrigação, e entre interesse *versus* amância. A **Aceitação** se caracteriza como a Condição Intrapessoal do Receber, pois é neste Ato que se admite a aceitação de si mesmo e do outro, assumindo o compromisso de retribuição e a necessidade de vínculos. O outro Ato do Momento Receber é a **Apropriação**. Ao tomar para si os processos de criação e seus princípios, o licenciando incorpora-os aos processos e princípios que já possui, ajustando-os; e, ao ajustá-los, altera-se e a si mesmo. Ao tempo que ele se reconhece, na relação de enfrentamento com o outro, recria-se a partir das novas constatações feitas e estruturas construídas a partir dela. A Apropriação se qualifica como a Condição Interpessoal da recepção, porque carrega em seu âmago a Exposição. “Deve-se apreciar em voz alta o alimento que nos preparam” (MAUSS, 2003, p.248). Ao se recriar, o sujeito age sob novas perspectivas, externando não apenas a estima pelo alimento, mas os efeitos dessa nutrição.

3.3.3 Retribuir e Gente

O último Momento do ciclo da Dádiva é a Retribuição. O verbo retribuir vem do latim *Retriuerere*, formado pelo prefixo *Re* (repetição, reforço, retrocesso) e o radial *Tribuere* (pagar,

garantir, designar)³¹. Portanto, pode-se afirmar que Retribuir é repetir o pagamento, ou seja, o que foi recebido será pago, preferencialmente superando o que foi recebido, pelo menos na intenção. Também pode ser entendido como o reforço da garantia, isto é, o aumento da força da garantia que foi dada. Ao receber a Dádiva o donatário responsabiliza-se pelo estabelecimento do vínculo com o doador, aumentando sua força, quando a dádiva é retribuída. Da mesma forma, retribuir é o retrocesso ao desígnio, pois ao retribuir, inicia-se, por opção, um novo ciclo de Dádiva.

Para Tomás de Aquino (2017), a gratidão se compõe de três graus: reconhecer o benefício recebido, louvar e dar graças, retribuir de acordo suas possibilidades e segundo as circunstâncias mais oportunas. Em relação ao primeiro nível, Lauand (2011, p.36) destaca que etimologicamente, na Língua Inglesa, a palavra *thank* (agradecer) é a mesma que *think* (pensar). “Só é agradecido quem pensa, pondera considera a liberalidade do benfeitor”. O reconhecimento também pode ser entendido como aumento do conhecimento, tanto a respeito do doador como de sua dádiva. Além de pensar sobre a postura desprendida do doador, o donatário passa a conhecê-lo melhor, seja por sua atitude ou através da própria dádiva que carrega a essência de seu doador. Assim sendo, a falta de reconhecimento é a escolha pelo desconhecimento, pela ignorância, e “o ignorar, é a suprema ingratidão.” (*idem*)

O segundo grau, apontado por Tomás de Aquino, é o louvar e a ação de dar graças. Para o autor, a graça comporta três dimensões: obter graça, favor; graça essa gratuitamente dada, sem mérito por parte do beneficiário; fazer graças por parte do donatário (*idem*). Isso posto, percebe-se que louvar e dar graças é uma manifestação externa de que ele reconheceu que obteve uma dádiva sem merecimento. É possível perceber que os dois primeiros graus apontados pertencem ao segundo Momento do Paradigma da Dádiva. Ao aceitar a dádiva, o donatário se permite conhecer o doador e sua dádiva, e, ao apropriar-se dela, ele louva, agradecendo pelo bem recebido. Em Português, declara-se obrigado; ou seja: reconhecendo, estabelece o vínculo, no qual é obrigado a retribuir.

O terceiro grau é, propriamente, o Retribuir. Para Lauand (2011, p. 37) esse grau pode ser mais bem compreendido na expressão da palavra *Arigatô*, que “remete aos seguintes significados primitivos: ‘a existência é difícil’, ‘é difícil viver’, ‘raridade’, ‘excelência (excelência da raridade)’.” (*idem*). O autor atenta para a excelência e a raridade de um favor, em um mundo em que cada um só pensa em si, e também de quão a vida e a existência se

³¹ (<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/retribuir/>).

tornam difíceis para quem tem a consciência de que é um devedor e, assim, que deve retribuir, superando o favor recebido.

Para Mauss (2003, p. 294): “A dádiva não retribuída ainda torna inferior quem a aceitou, sobretudo quando é recebida sem espírito de reciprocidade”. Segundo o autor, a obrigação da retribuição é imperativa, tornando o donatário um escravo por dívida. Sendo assim, ao aceitar e se apropriar da doação, o receptor é enlaçado pela própria dádiva, que já não é a mesma dádiva recebida, pois está acrescida agora também da alma do seu donatário. Caso ele não atenda ao compromisso da retribuição, firmado com recebimento da dádiva, não será livre, tornando-se preso não apenas a essa dívida, mas à própria dádiva; pois, como tal, a dádiva possui o espírito de reciprocidade e não o de egoísmo. A razão da retribuição está na força da própria dádiva, no vínculo, no laço espiritual pactuado por meio dela.

Segundo Sabourin (2007, p. 135), “o prestígio não corresponde ao ego do doador, mas ao ser ao qual ele aspira, que não lhe preexiste e que deve ser produzido mediante a relação de reciprocidade”. Ou seja, sua alma foi tocada pela humanidade de outro e precisa também tocar outros, para se humanizar; caso contrário, acaba-se em si mesmo, afogada pelo excesso daquilo que foi recebido e não compartilhado adiante, transformado agora em soberba, usura ou insaciedade. No Sistema CDG, ocuparia, indevidamente, o lugar dos Ideais e, à medida que se constitui do Gente e do Cante, implicaria um resultado autofágico; mas sobre isso se remete a estudos futuros. Retornando-se ao Paradigma da Dádiva, se esse percurso foi permitido pela abertura em Receber, o outro precisa se concretizar ao doar a si mesmo, mostrando em quem se tornou com essa “mistura de almas e coisas”, e também anunciando sua humanidade, pela preocupação com o outro. Preocupação que gera produção de “valores afetivos ou éticos como a paz, a confiança, a amizade e a compreensão mútua” (*idem*).

Na Oferta de Repertório, o Momento Retribuir pertence à esfera do Gente, pois é para onde o modelo está se movendo, onde se conclui o ciclo, destino final da dádiva. Assim como a expressão Gente, a Retribuição é rica de sentido, pois ela pode destinar-se ao doador inicial ou a outros donatários, um sujeito indefinido, ou um coletivo identificável. Considerando que o foco é a oferta da dádiva, a retribuição projeta a dádiva para um novo ciclo de oferta e o donatário torna-se o doador, trânsito de direção, que segundo Helena de Souza Nunes (2015), está na essência da itinerância de papéis, característica deste Pilar. Em referência ao Repertório, o Pilar Gente diz respeito ao Lugar de Desejo. Abriga a memória e a esperança de se experienciar os Processos de Criação de forma identitária, relacional e histórica. Foi dito acima, que a razão da retribuição está na força da própria dádiva, no vínculo, no laço espiritual

pactuado por meio dela. Assim, Retribuir é um pacto, tal qual o Gente, no CDG é o fruto de uma convenção entre o indivíduo e o(s) outro(s) e/ou o(s) meio(s). Trata-se de um estado circulante de coisas, que implica a chegada da dádiva a seu destino final. Implica, portanto, designação. Assim, o indivíduo donatário que se transforma em doador por escolher a quem devolver, desde que o faça. Quão profundo e consequente é o paralelo entre o Retribuir, do Paradigma da Dádiva, e o Com a Gente, da Proposta Musicopedagógica CDG, envolve uma questão em aberto, remetida aqui a estudos futuros.

O que se pode afirmar sobre o PROLICENMUS, todavia, é que este terceiro Momento é o de uma retribuição direta e indireta dos licenciandos, decorrentes de suas experiências e seus Processos de Criação. Inicialmente, direta, porque essa retribuição ocorre a partir da **Aplicação** dos princípios dessa oferta, alma da dádiva, sobre seus próprios resultados de estudo. À mago dos processos de criação e das experiências propostas, estes Princípios foram apropriados pelos licenciandos em um duelo interior entre suas próprias crenças, advindas de experiências passadas, e as novas proposições, inerentes a um perfil de egresso, estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso. A **Aplicação** acontece num âmbito intrapessoal, é uma Condição Intrapessoal, diante do qual cada um vê a si mesmo e se percebe, em relação ao que lhe é apresentado por desejável e adequado. Esse novo ser previamente desenhado sob a forma de perfil de egresso, perfil esse estabelecido num tempo, no qual os ingressantes sequer ainda eram conhecidos, emerge da vitória e da derrota dessas duas concepções em duelo, num embate decidido por instâncias oficialmente designadas e com poder suficiente para decidir. O ingressante, então, rumo ao perfil do egresso, única norma que lhe conferirá legitimidade, certamente não comungará, em sua inteira originalidade, nem com suas convicções anteriores e nem com as que lhe foram oferecidas. Instaura-se, então, um novo Lugar de Desejo, constituído da memória do que se foi e a qual se experienciou, e da expectativa do que se espera ser e experienciar, a partir de uma nova perspectiva descortinada. Em tal cenário, para sua retribuição direta, isso é, nas evidências dessa **Aplicação**, em si mesmo, dos Princípios, aos quais foi apresentado por meio do Repertório. Mas emerge também daí o potencial de sua retribuição indireta, sobre a qual se passa a discorrer.

A **Aplicação** de experiências e seus processos se caracteriza por sua singularidade, pois é realizada pelo sujeito para/em si mesmo, numa busca constante por autoformação, pelo autodesenvolvimento, por sua própria humanização, no caso específico deste estudo, por sua permanente musicalização. Ao tempo que esse Ato é enriquecedor na Condição Intrapessoal, como retribuição, provoca também nessa pessoa seu papel de doador que visualiza, num novo

donatário, revelações de sua própria alma/música. Por isso, em associação à **Aplicação**, o segundo Ato da Retribuição é a **Transferência**, uma Condição Interpessoal. Supõe-se que os licenciandos, agora egressos, transferem aos seus alunos seu Lugar de Desejo, a partir de Experiências com Processos de Criação. Nesta fase, os Processos são selecionados e disponibilizados a partir de Experiências Estéticas e Poéticas. Tais Processos e Experiências, agora, possuem a alma dos licenciandos, ou seja, seus próprios princípios de oferta. Reinicia-se assim um novo ciclo da Dádiva, que desperta nos alunos seu próprio Lugar de Desejo, aspiração de experienciar Processos de Criação e memória dos processos já experienciados. Segundo Godbout:

[...] **o termo retribuir, significa, de facto dar. A distinção entre dar e retribuir é analítica.** Porque aquele que retribui, efetivamente também dá. Não se retribui um dom como se restitui dinheiro ou se paga um empréstimo. Dá-se, e se a análise provar que já se recebeu, a expressão retribui designa este aspecto do gesto. **Trata-se portanto, verdadeiramente de um sistema de dom, designando a reciprocidade o facto de que, quando há equivalência, ele não é a mercantil.** Ela obedece outras regras. **Ela situa-se numa história entre pessoas.**[...] **O tempo está no centro do dom e da reciprocidade,** ao passo que a exclusão do tempo está no centro da relação mercantil. **É isto que significa retribuir: religar o gesto a um outro que ocorreu num passado próximo ou longínquo.** (GODBOUT, 1992, p. 138, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a retribuição dos egressos, seja no Ato de **Aplicação** ou no de **Transferência**, liga-se ao movimento inicial, o do criador da Dádiva, neste caso, o da doação do PROLICENMUS por meio de sua formação profissional. Portanto, a Oferta de Repertório realizada pelo curso repercute nas diferentes salas de aula espalhadas no país, por intermédio de seus então alunos e hoje professores, à medida que são proferidas por esses egressos, em maior ou menor fidedignidade. Assim, elas possuem não apenas um vínculo social e/ou musical, entre si e entre os envolvidos, mas contém os próprios Princípios das origens, de onde saíram – o PROLICENMUS, que lhes doou Processos de Criação, possuídos da alma de seu PPC, a partir da **Seleção** e da **Disponibilização** de Obras de Referência. No Momento do Retribuir, o donatário se transforma em novo doador. Tal processo de transformação exige dele o exercício, consigo mesmo e ainda sob o olhar avaliativo e/ou o acompanhamento sob demanda de seu doador primeiro, daquilo que passará a dar. Ao fortalecer-se, está apto a transferir o que recebeu, reiniciando-se o ciclo. Neste novo Momento da oferta de Repertório, o foco é, outra vez, o Lugar de Desejo (memória e esperança). De um lado, preserva-se a memória do que ele é, e dos

caminhos que o fizeram chegar até as experiências estéticas e poéticas vivenciadas; de outro, a expectativa e a confiança de ser um professor melhor a partir de novas experiências.

Os licenciandos receberam tais processos, aceitando-os e se apropriando dos Princípios neles contidos, a partir das Experiências Estéticas e Poéticas vivenciadas. Agora, como professores, retribuem tal doação, aplicando em seu *locus* de desejo (memória/espera) o que foi apropriado, e transferindo este mesmo *locus* para o *locus* de seus alunos. Dessa forma, por meio da Oferta de Repertório, o indivíduo não apenas se desenvolve artística e musicalmente, aprimorando e ampliando Processos de Criação; mas, sobretudo, torna-se mais consciente de si e do outro, da sua humanidade.

Figura 4 – Premissas da Tese no Modelo CDG



A premissa aqui estabelecida e fundamentada, demonstrada na Figura 4, é que o **Repertório é o Lugar de Desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam construtivamente, imersas em experiências estéticas e poéticas, de Processos de Criação.** Sua **Oferta** ocorreu de acordo o Paradigma da Dádiva, em três Momentos, cada um com dois Atos, sendo um de Condição Intrapessoal e outro de Condição Interpessoal: **Dar (Seleção e Disponibilização); Receber (Aceite a Apropriação); Retribuir (Aplicação e Transferência).**

4 DÁDIVA DO REPERTÓRIO NO PROLICENMUS

Tudo que você tem não é seu
Tudo que você guardar
Não lhe pertence nem nunca lhe pertencerá [...]
Só é seu aquilo que você dá [...]
Só é seu aquilo que você dá [...].
(Pop Zen de Manunca Almeida, Lalado e Alexandre Leão)

Este quarto capítulo tem como função atender ao primeiro objetivo específico delineado pelo projeto de pesquisa que planejou e definiu a estrutura desta tese: identificar a natureza do Repertório, por meio dos princípios que norteiam sua oferta, ao longo do eixo de Execução Musical da matriz curricular do PROLICENMUS. Ele está organizado em três partes, cada uma correspondente a um dos olhares específicos da pesquisadora sobre o Repertório em estudo, antecedidas pela metodologia que conduziu a investigação. Os três olhares em questão se referem, em primeiro lugar, ao encontro das peças a serem analisadas, aqui chamadas de Obras de Referência. Em segundo, aos procedimentos indicados para a aproximação dos alunos, a essas obras. E, por fim, à identificação dos Princípios CDG, apresentados no capítulo três, na oferta das Obras de Refências e nas Propostas de Aproximação analisadas, conforme o Quadro 2 – Organização do Quarto Capítulo.

Quadro 2 – Organização do Quarto Capítulo

Foco: Objetivo Específico 1						
Dados	Obras de Referência		Propostas de Aproximação		Princípios CDG na Oferta	
Origem	Quadro de Classificação: mídia, procedência, localização na UE, linguagem artística.	Quadro de Conceitos	Quadro de Proposta: natureza artística, pedagógica e tecnológica e modo de aproximação.	Quadro de Conceitos	Princípios CDG (Cap. 3)	Obras (4.1) Propostas (4.2)
Resultado	Análise das Obras por Interdisciplina: Espetáculos Escolares; Repertório Musicopedagógico; Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada.		Análise das Propostas: contexto cultural; execução musical; criação e ebulição de ideias.		Considerações sobre a Dádiva	

O método de investigação utilizado neste quarto capítulo foi Pesquisa Documental, cuja fonte de dados foram as Unidades de Estudo (UE) do Eixo de Execução Musical, coletadas e categorizadas a partir de três instrumentos, construídos pela autora: 1) Quadro de Classificação de Obras de Referência, que extraiu das UE os produtos artísticos apresentados; 2) Quadro de Propostas para Aproximação do Repertório, construída com base na Tabela de Critérios para Avaliação de Repertório – TCAR (SANTOS, 2014), que coletou dados sobre as experiências de ensino-aprendizagem propostas, na disponibilização do repertório; e 3) Quadro de Conceitos, que permitiu que se realizasse um levantamento das ideias musicopedagógicas presentes nas UEs, as quais envolviam aspectos da Oferta de Repertório.

Segundo Bardin (2011, p. 147), Categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Para o autor, a Categorização possui duas etapas: o Inventário, onde os elementos são isolados; e, a Classificação, onde são organizados. Ele ainda afirma que podem se empregar dois processos inversos: o procedimento Caixas, quando o sistema de categoria já está fornecido, e o Acervo, quando as categorias resultam da classificação analógica e progressiva dos elementos. Os dois primeiros quadros foram elaboradas no processo de Caixas e a última, Acervo, posto que não possuía o sistema de categorias disposto anteriormente.

Na construção de todos os quadros, foram consideradas as qualidades apontadas pelo autor como imprescindíveis para a elaboração de um “conjunto de boas categorias”: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade (BARDIN, 2011). Cada quadro elaborado possui um conjunto categorial com subcategorias que são homogêneas e excludentes. Esses conjuntos foram definidos, considerando-se o material de análise e também o quadro teórico já definido e apresentado no terceiro capítulo, o que as torna pertinentes. A produtividade das categorias pode ser percebida na exatidão dos dados e também em seu potencial de análise, visto que foram logrados dados quantitativos, ao considerar a totalidade obtida na verticalidade, e também de dados qualitativos, quando se examina as informações específicas da horizontalidade, sempre exploradas a partir dos blocos de cada UE e de cada interdisciplina. Na sequência deste texto, detalha-se cada uma delas, separadamente.

O Quadro de Classificação de Obras de Referência possui oito colunas, sendo as quatro primeiras com o propósito de identificação (da interdisciplina, da unidade de estudo, da própria obra e de seu autor-compositor) e as quatro últimas referentes a informações sobre a obra enfocada. As Obras de Referências são concebidas neste estudo como processos que foram

experenciados, estética e/ou poeticamente, pelos licenciandos. Sendo assim, consideram-se Obras de Referências, peças artísticas das mais diversas linguagens, dentre as quais pode se destacar: canções, músicas instrumentais e vocais, CDs, performances de dança, teatro, circo, manifestações da cultura de tradição oral, peças de artes visuais, filmes, musicais, documentários, desenhos animados, programas e comerciais de rádio e TV, poemas e textos literários, vídeos instrutivos e vídeos com atividades e jogos musicopedagógicos, sites com mais informações sobre as obras.

Quadro 3 – Quadro de Classificação de Obras de Referência

Interdisciplina e UE	Tema da UE	Obra de Referência	Compositor	Linguagem Artística			Mídia Apresentada					Procedência		Localização na UE					
				Música	Sem Música	Com Música	Vídeo	Áudio	Imagem	Texto	Partitura	Outras Indicações	Brasileira	Internacional	Conteúdo	Material de Apoio	Atividades	Referências	

As últimas quatro colunas do Quadro 3 – Quadro de Classificação de Obras de Referência têm o propósito de classificação das obras referidas nas UEs, descritas nas seguintes categorias: tipo de linguagem artística utilizada, única ou predominante; tipo de mídia, pela qual a obra é veiculada; procedência da obra, no que se refere à sua nacionalidade; e localização da indicação da obra, em cada uma das partes da UE. Considerando a diversidade na oferta das Obras de Referência, particularmente em relação aos aspectos teóricos envolvidos numa possível classificação por linguagem, adotou-se o que parecia mais coerente e de interesse para a realidade do objeto em estudo, dividindo esta categoria em três possibilidades: Música, quando a obra tinha como enfoque, especificamente, o fenômeno sonoro; Sem Música, quando a obra não possuía nenhuma expressão sonora; e Com Música, quando possuía uma expressão sonora, no entanto essa não era a única forma de expressão presente. As subdivisões da categoria Mídia Apresentada, estabelecidas a partir da oferta (veiculação, modos de disponibilização) das obras, foi instituída, considerando-se que o curso era na modalidade EAD, mediado por tecnologia da

informação. Sendo assim, acredita-se que deveria explorar ao máximo as possibilidades das tecnologias de comunicação e informação.

As duas últimas categorias tratam da contextualização da obra, em relação à procedência (nacionalidade) de seu autor-compositor, o que colabora para apresentar o panorama referente à diversidade das obras oferecidas. Por fim, a categoria referente à localização na UE mostra a intenção da obra em si mesma e sua relação com a própria UE. As UEs foram construídas, respeitando os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, sendo desenvolvidas “tanto para atender o progresso semanal como para orientar o aluno no aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos” (UFRGS, 2007b, p. 41). Cada UE possui cinco partes: Apresentação, Conteúdo, Atividades, Materiais de Apoio e Referências. Nos slides referentes ao Conteúdo, o aluno teve acesso aos conhecimentos mínimos necessários relacionados ao tema semanal da UE; nos slides referentes aos Materiais de Apoio, esses conhecimentos poderiam ser aprofundados, caso o aluno desejasse se desenvolver ainda mais, no assunto daquela UE; e, caso seu interesse fosse ainda maior, este aluno poderia consultar as Referências, que indicavam as obras utilizadas como fundamentos para a construção da própria UE. Depois de apresentadas a primeira vez, as UE ficaram disponíveis aos envolvidos durante todo o curso, permitindo sua constante consulta. O objetivo desse procedimento, no PROLICENMUS, era favorecer o desenvolvimento pessoal de cada um a seu próprio tempo, garantindo suporte a uma dedicação mais profunda à mesma UE, em uma nova volta da espiral de cada próprio desenvolvimento. Nessa perspectiva, a localização de cada uma das Obras de Referência, em cada uma determinada parte da UE, assume um significado específico a partir de seu objetivo inerente, o que é relevante ao objetivo deste estudo.

O Quadro de Propostas para Aproximação do Repertório (Quadro 4) foi inspirado na TCAR (SANTOS, 2014), que possui quatro grupos de critérios, cada um com suas correspondentes subdivisões: Musicais (Estruturação e Execução), Pedagógicas (Aplicação e Transferência), Tecnológicas (Teclado e TICs) e Pessoal (Individual e Coletivo). Considerando que estes critérios e suas subdivisões foram extraídos da própria proposta construtiva da matriz curricular do eixo das interdisciplinas do PROLICENMUS, três destes grupos foram preservados em sua originalidade e um deles, o primeiro, foi apenas ampliado. Ponderando-se sobre o objetivo do quadro em questão, o termo Critério foi substituído pelo termo Natureza, para as três primeiras divisões, e as subdivisões de dois grupos foram reestruturadas de acordo as próprias especificidades do Eixo em estudo, posto que, originalmente, a TCAR se destinava à análise do ensino de Teclado, no PROLICENMUS. Dessa forma, os grupos e suas subdivisões

ficaram assim estabelecidos: Natureza Artística (Experiência Estética – Apreciação/Reflexão, e Experiência Poética – Criação/Interpretação), Natureza Pedagógica (Aplicação e Transferência), e Natureza Tecnológica (Infraestrutura – Virtual/Concreta, e Método – Diretivo/Autônomo). Em se tratando do aspecto Pessoal, entende-se que este não se refere à Natureza das Propostas de Aproximação, nem da própria experiência artística em si. Por isso, é considerado apenas como Modo de Aproximação, ficando subdividido em: Individual e Coletivo

Quadro 4 – Quadro de Propostas para Aproximação do Repertório

Interdisciplina e UE	Proposta de Experiência	Obra de Referência	Natureza Artística				Natureza Pedagógica		Natureza Tecnológica				Modo de Aproximação	
			Experiência Estética		Experiência Poética				Infraestrutura		Método			
			Apreciação	Reflexão	Criação	Interpretação	Aplicação	Transferência	Virtual	Concreta	Diretivo	Autônomo	Individual	Coletivo

As três primeiras colunas do Quadro 4 – Propostas para Aproximação do Repertório apresentam dados relativos à UE, com especial destaque para a Obra de Referência de cada uma das propostas, que pode estar apresentada na própria UE ou deve ser pesquisada e obtida pelo próprio aluno, na biblioteca do polo, na internet ou em pesquisa de campo, como parte da própria proposta. As demais colunas são referentes à metodologia de ensino, em seus diferentes aspectos – artísticos, pedagógicos ou pessoais –, e são preenchidas por exclusão. Apenas a natureza tecnológica apresenta dois aspectos que devem ser considerados, separadamente: um, que se refere à infraestrutura necessária para a realização da atividade, incluindo ambientes Virtual ou Concreto, e outro, que se refere ao método empregado. Esse método pode ser Diretivo, quando apresenta explicações definindo exatamente o que se deseja que o aluno faça; ou Autônomo, quando o enunciado da tarefa é mais aberto e permite que o discente conduza sua atuação, conforme mais bem lhe prouver. Atenta-se que, assim como na TCAR (SANTOS, 2014), essas colunas estão de acordo a organização das interdisciplinas da matriz curricular do PROLICENMUS e suas subdivisões foram inspiradas em termos próprios da Proposta Musicopedagógica CDG, já explicados no capítulo terceiro.

A coluna Natureza Artística possibilita a classificação das peças do repertório em relação a dois tipos de experiência, conforme apresentados no terceiro capítulo: Estética, quando é esperado que o aluno atue como apreciador da obra, considerando princípios de oferta e/ou esforços de reflexão sobre ela; e Experiência Poética, quanto o discente está sendo conduzido para intervir, diretamente, sobre a obra, tanto a partir de sua criação, como de sua execução, por meio de uma reprodução ou interpretação. A Natureza Pedagógica atenta para a atuação do discente frente ao Repertório ofertado, classificando sua ação como de Aplicação, quando sua ação envolve seu próprio desenvolvimento na condição de estudante, e de Transferência, quando para cumprir a proposta ele deverá atuar como professor. Em se tratando do Modo de Aproximação, indica-se se o enunciado da tarefa que envolve o Repertório oferecido deve ser realizado individual ou coletivamente, ponderando-se que cada uma destas opções apresenta objetivos e dinâmicas diferentes.

O terceiro instrumento, Quadro de Conceitos³² (Quadro 5), diferente dos demais, foi elaborado após a coleta de dados. Inicialmente, foi realizado um levantamento de conceitos presentes nas UEs, sem propor categorização para eles, apenas a fim de torná-los úteis para atender ao primeiro passo da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125), qual seja, a Unitarização. Nessa etapa, os textos selecionados foram separados em unidades de significado, isso é, por temas gerais. A seguir, realizou-se então sua Categorização, segundo passo da ATD, na qual o material foi organizado por meio do processo de “articulação de significados semelhantes” (*idem*, 2006, p. 118), gerando nisso novos níveis de categorias de análise, quais sejam, os utilizados na Quadro 5. Este quadro possui seis colunas. Na primeira, encontram-se dados sobre a localização do conceito extraído e que estará na segunda coluna. As demais quatro colunas indicam as categorias destes conceitos: Escola, quando o conceito trata de concepções referentes ao ambiente escolar; Professor, quando se trata do papel do professor ou da concepção do que é ser professor; Prática Musicopedagógica, referente a conceitos que tratam da ação direta do professor e suas implicações; e Recomendações Outras, alusivo aos conceitos que apesar de não se encaixarem em nenhuma das outras categorias, tinham uma estreita relação com o objeto em estudo. Segundo Moraes (2003, p. 191) o terceiro passo da ATD é a Comunicação, que seria o surgimento do “novo emergente” (MORAES, 2003, p. 191), ou seja, a expressão “da nova compreensão atingida ao longo dos dois estágios anteriores” (*idem*, 2003, p. 208). Assim, essa etapa, constituída pela explicitação dos conceitos

³² O Quadro 5 preenchido está disponível em: <<https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/conceitos>>.

advindos das novas estruturas, ocorreu durante a análise das obras e das propostas, contribuindo com a compreensão dos dados e a consistência desta análise.

Quadro 5– Quadro de Conceitos

Interdisciplinas e UE	Tema	Escola	Prática Musicopedagógica	Professor	Recomendações Outras

Após a apresentação da metodologia empregada para coleta e categorização dos dados utilizados neste quarto capítulo, segue-se a apresentação e a análise dos próprios dados, divididos nos seguintes subtópicos: Obras de Referência; Propostas de Aproximação; e Princípios CDG na Oferta.

4.1 OBRAS DE REFERÊNCIA

Conforme já mencionado, o processo de seleção³³ das obras apresentadas durante o curso e, no caso deste estudo, especificamente no eixo de Execução Musical, estão intrinsecamente ligadas às concepções musicopedagógicas do próprio curso. Sendo assim, aceita-se que a análise das características das obras apresentadas como referências nas UEs do PROLICENMUS pode revelar tais concepções e sua relação com os Princípios da Proposta Musicopedagógica CDG. Dentre as características dessas obras, aqui serão destacadas: a relação entre a quantidade e a diversidade das peças e o tema da UE; a localização das obras, na UE; o tipo de mídia utilizada; e a procedência (nacionalidade) da obra.

Segundo o Manual do Aluno do PROLICENMUS (UFRGS, 2007b), no eixo Execução Musical, o foco foi trabalhar a capacidade de fazer Música individualmente e em grupos diversos. O eixo objetivou:

³³ O planejamento dos temas e a definição dos conteúdos de cada interdisciplina eram apresentado no início semestre, todavia as UEs eram elaboradas semanalmente, permitindo que ajustes na densidade e apresentação dos conteúdos e atividades, assim como na seleção de Obras, fossem realizados a partir das condições de aprendizagem e dos interesses apresentados pelos licenciandos.

[...] oportunizar e incentivar o desempenho musical baseado em habilidades técnicas; contudo, prioritariamente, buscou-se subsidiar os alunos para desenvolverem sensibilidade avaliativa, capacidade crítica e visão ampla sobre *formas e espaços de realizações artístico-musicais*. Sobre tais bases, intentou-se despertar e alimentar neles o desejo de, ao comparar suas próprias capacidades com *referenciais estabelecidos por obras e artistas consagrados*, direcionar e explorar expressivamente o conjunto dessas suas habilidades técnicas, independente de seu nível de sofisticação já alcançando (NUNES, et all, 2012, p.190, grifo nosso).

Segundo os dados levantados, os modos e espaços de realização artístico-musicais somados às obras e artistas apresentados como referenciais, no eixo em estudo, em seus quatro anos de oferta, perfizeram um total de 1.074 (hum mil e setenta e quatro itens)³⁴. Apesar de algumas destas peças estarem presentes em mais de uma UE, elas foram consideradas como um novo item, a cada reaparição, para os mesmos alunos. Justifica-se essa escolha metodológica, registrando-se que, ao se constituir um processo de criação, conforme já explicitado, cada obra replicada foi apresentada a partir de uma nova perspectiva, seja interpretativa, seja em relação a sua localização e objetivo na UE, ou mesmo em se tratando de uma outra possibilidade de Apropriação. No entanto, quando estas peças reaparecem para novas turmas que estudavam o mesmo assunto, como ocorreu nas interdisciplinas CME e MA, foram consideradas apenas na primeira aparição. Conforme já explicado, em 2010, as turmas A, B e C cursaram a interdisciplina CME, enquanto as turmas D, E, e F cursavam MA; em 2011, as interdisciplinas foram invertidas. Assim sendo, todos os licenciandos vivenciaram os mesmos conteúdos, mas em diferentes momentos. Dessa forma, as peças foram contabilizadas apenas na primeira apresentação das interdisciplinas, em 2010, visto que não apenas as Obras, mas também os objetivos e as abordagens foram os mesmos, tanto em 2010 como em 2011.

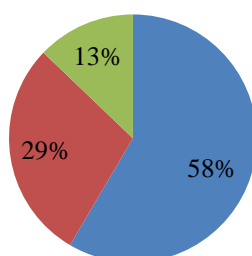
Das 1.074 (hum mil e setenta e quatro) obras catalogadas, 628 (seicentos e vinte e oito) são classificadas como peças de Música, 308 (trezentos e oito), Com Música, e 138 (cento e trinta e oito), Sem Música. As obras de Música, 58% do total, são as que especificamente têm o fenômeno sonoro como seu elemento central, mesmo que o objetivo daquela determinada UE tenha sido a ilustração de quaisquer outros elementos. Assim, sempre que a peça indicada apresenta o fenômeno sonoro em primeiro plano, esta foi considerada uma Obra de Música. Já as 308 (trezentos e oito) Obras com Música, representando 29% do total, são aquelas em que,

³⁴ A catalogação das obras está disponível em: < <https://sites.google.com/view/tesedoutorado-jaquelineleite/obras-de-refer%C3%Aancia>>.

apesar de existir o fenômeno sonoro, esse aparece, na obra em si, em um segundo plano. Exemplos delas são: um filme musical, uma performance de dança, ou um vídeo pedagógico sobre uma atividade musical. Por fim, as Obras Sem Música, 138 (cento e trinta e oito) e 13 % do conjunto inventariado, são aquelas que não possuem, em sua estrutura, nenhum fenômeno sonoro, como por exemplo, ilustrações de obras das Artes Visuais, Textos Literários, etc.

Gráfico 1 – Tipo de Linguagem das Obras

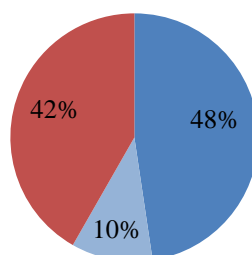
■ Música ■ Com Música ■ Sem Música



Observando o Gráfico 1 é possível perceber que a distribuição quantitativa dos tipos de linguagem é coerente com a proposta do Eixo, situando as produções musicais e escolares em um panorama artístico mais amplo, sem perder seu foco central: o desenvolvimento de habilidades musicopedagógicas. Vale salientar, que neste Eixo as proposições sempre tiveram como foco o espaço escolar; por conseguinte, as Obras de Referência também foram apresentadas como recursos para a sala de aula, ficando disponíveis para acesso dos licenciandos, mesmo após a conclusão do curso.

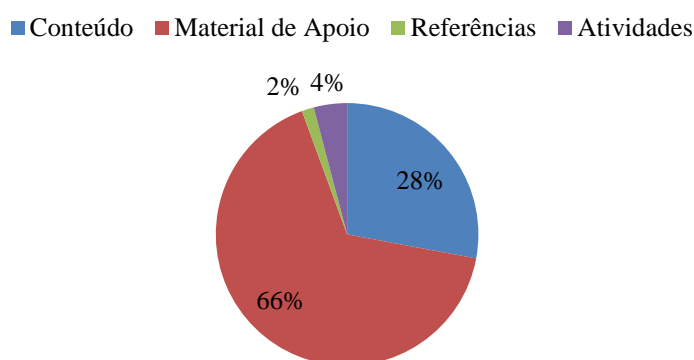
Gráfico 2 – Procedência (nacionalidade) das Obras

■ Brasileira ■ CDG ■ Internacional



No que se refere à procedência destas obras, dentre as 1.074 (hum mil e setenta e quatro) catalogadas, 631 (seicentos e trinta e uma) são de nacionalidade brasileira. Dessas, 115 (cento e quinze) foram produzidas de acordo os princípios compositivos CDG, sendo que algumas, especificamente para o PROLICENMUS e outras, para outras ocasiões. E 452 (quatrocentos e cinquenta e duas) são obras internacionais. A distribuição equilibrada das nacionalidades das obras demonstra que este eixo priorizou apresentar aos licenciandos um grande número de obras do mundo, sem esquecer também da diversidade de obras nacionais.

Gráfico 3 – Localização das Obras nas UE



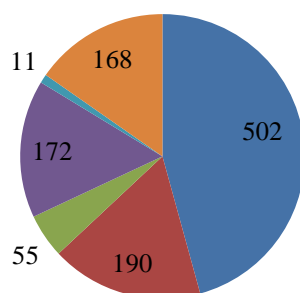
Quanto à localização das obras, dentro da estrutura da UE, é possível verificar que grande parte delas se concentrou na sessão Materiais de Apoio, totalizando 614 (setecentos e quatorze) itens, e na sessão Conteúdos, com trezentos itens. Ou seja, aqueles estudantes que desejassem ir além do conteúdo básico, que tinha 28% das obras, tinham a oportunidade de vivenciar no Material de Apoio, onde estavam 66% das obras indicadas – mais que o dobro do que estava sendo oferecido para conhecimento mínimo obrigatório. Apenas 4 % das obras estavam presentes nas sessões de Atividades. Isso não significa que faltassem propostas de atividades com estas obras; o que acontecia é que, neste espaço específico, foram priorizados os enunciados das tarefas a serem realizadas, os quais, muitas vezes, encaminhavam o estudante para as obras presentes no Material de Apoio. As sessões Referências, das UE, caracterizaram-se por listar livros, artigos e sites, que aprofundavam o assunto estudado e registravam a bibliografia utilizada pelos autores de cada UE. Nelas, apareceram apenas 2% das obras levantadas, dado que, possivelmente, indique falta de aprofundamento na indicação de referências de obras artísticas, à medida que tais referências limitaram-se em sua maioria artigos

e livros. Entende-se que o espaço poderia ter sido ainda mais bem aproveitado, tornando-se uma fonte de pesquisa mais promissora para os licenciandos.

A última categoria para identificação das obras de referência se refere ao tipo de mídia, em que as obras eram veiculadas. Como algumas delas foram apresentadas em mais de um tipo de mídia, ao mesmo tempo, optou-se pela identificação de números absolutos, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Tipo de Mídia

■ Vídeo ■ Áudio ■ Imagem ■ Partitura ■ Texto ■ Outras Indicações



Observando-se o Gráfico 4, verifica-se que grande parte das Obras foi apresentada em vídeo. Dentre tais obras, podem-se mencionar aquelas aqui já classificadas como pertencentes à categoria de linguagem artística “com Música”: filmes, musicais, performances teatrais e de dança, entre outras. Além de tais peças, muitas obras da categoria “Música”, também foram apresentadas. Neste caso, o uso do vídeo possibilitou uma apreciação artística mais rica, pois, além da estética sonora, os licenciandos puderam contemplar outros aspectos, tais como, por exemplo, figurino, cenário, espaço físico, e comportamento do músico no palco.

A utilização do vídeo, no Eixo de Execução Musical, em sua grande maioria, deu-se por meio de links que reportavam a sites de compartilhamento. Tais sites, como por exemplo, o Youtube, desde a época do curso já eram muito populares e de fácil manejo. Outro aspecto interessante desse recurso é a possibilidade de ampliação dos conhecimentos dos estudantes, visto que, geralmente, nos referidos tipos de site, ao lado do vídeo indicado, está disponível uma lista com outros vídeos relacionados. Dessa forma, a partir de seus próprios interesses, os estudantes também poderiam apreciar novas interpretações da mesma obra, ou outras obras com

o mesmo intérprete. Ainda nesta categoria de mídia, dá-se destaque para os vídeos interativos³⁵ elaborados pela própria equipe do PROLICENMUS, especificamente para o curso, em um programa criado pelo professor Rodrigo Schramm, chamado VIA (SCHRAMM; NUNES, 2011). No último semestre de curso deste Eixo, este mesmo programa serviu de plataforma para os licenciandos criarem Objetos Virtuais de Aprendizagem.

A segunda mídia mais utilizada foi o Áudio, com obras musicais e também de programas radiofônicos, permitindo que o estudante tivesse outro tipo de experiência, ao apenas ouvir música, sem o estímulo visual trazido pelo vídeo. Em terceiro lugar de apresentação, estão as Outras Indicações que se encaixam em duas possibilidades: a primeira, quando uma determinada obra apareceu na UE apenas sob a forma de uma indicação como, por exemplo, em listas e catálogos; a segunda, quando apareciam sites, que tratavam de obras e/ou seus intérpretes e/ou de seu entorno, por exemplo, o site de um determinado grupo artístico. Dessas formas, o estudante não tinha contato direto com a obra, dentro da UE; mas era informado sobre sua existência e poderia buscá-la, caso houvesse interesse.

A categoria Imagem é composta basicamente por ilustrações de obras de Artes Visuais e Texto de Literatura. Em se tratando da formação de professores de Música, a categoria Partitura destaca-se por seu baixo número de ocorrência, no Eixo em estudo. Vale salientar, que a grande maioria dos licenciandos ingressou sem que possuíssem conhecimentos prévios de leitura e escrita musical; todavia, é possível ver um crescendo nesta categoria: no primeiro semestre, não há nenhuma obra sob esse formato; durante o decorrer do curso elas vão aparecendo, aliadas ao Áudio e/ou Vídeo; e, no último semestre, aparecem em todas as UE, presentes por meio de Microcanções.

Conforme já dito, o Eixo em estudo, Execução Musical, foi constituído por quatro interdisciplinas: Espetáculos Escolares (EE) A e B; Repertório Musicopedagógico (RM) A e B; Conjuntos Musicais Escolares (CME) A e B; Música Aplicada (MA). Nos dois primeiros anos, todas as turmas fizeram, concomitantemente, as mesmas interdisciplinas; já nos dois últimos anos, as interdisciplinas foram diferentes para as turmas. No que interessa ao caso deste estudo, em 2010, as turmas A, B e C cursaram Música Aplicada, enquanto as turmas D, E e F cursavam Conjuntos Musicais Escolares; e, no ano seguinte, essa situação foi invertida. Dessa forma, em quatro UEs, as turmas foram apresentadas a obras artísticas diferentes, o que se

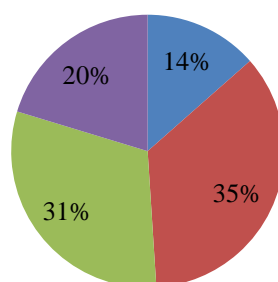
³⁵ Ao longo dos vídeos interativos, apareciam ícones que conduziam diferentes recursos, como por exemplo: partituras, filmes, áudios, etc. Os licenciandos tinham a liberdade de escolher parar a exposição principal e vivenciar a apreciação dessas obras. Desse modo, devido a seu direito de escolha, interagiam com eles.

repetiu no ano seguinte; contudo, ao longo do tempo e do conjunto de todas as UEs, todos tiveram acesso às mesmas obras.

Observando o Gráfico 5, é possível perceber que o grande volume de obras foi ofertado no meio do curso. A interdisciplina Espetáculos Escolares foi responsável por apenas 14 % das obras ofertadas; todavia, apesar da menor quantidade, foi a interdisciplinas que ofertou mais obras de diferentes linguagens artísticas. A interdisciplina Repertório Musicopedagógico ofertou maior quantidade de obras, em números absolutos, isso é, 35% que, em sua maioria, se referem a peças criadas para o público infanto-juvenil. As interdisciplinas CME e MA 2010 também apresentaram grande quantidade de obras, 31%, principalmente aquelas para grupos musicais e propostas musicopedagógicas dos denominados Métodos Ativos de Educação Musical (FONTERRADA, 2005). Nas interdisciplinas CME e MA de 2011, o foco maior foi o trabalho de criação dos próprios licenciandos e seus tutores. Em tempo, registra-se que, no semestre final do curso, foram ofertadas tanto obras criadas pela equipe do PROLICENMUS, com o objetivo de desenvolver as habilidades e os conhecimentos necessários para os licenciandos criarem, como as próprias composições dos alunos. Vale salientar que dos 20% das obras aqui expostos, grande parte é formada por Microcanções indicadas como material para estudo de leitura musical e solfejo.

Gráfico 5 – Distribuição de Obras por Ano de Oferta

■ EE ■ RM ■ CME e MA 2010 ■ CME e MA 2011

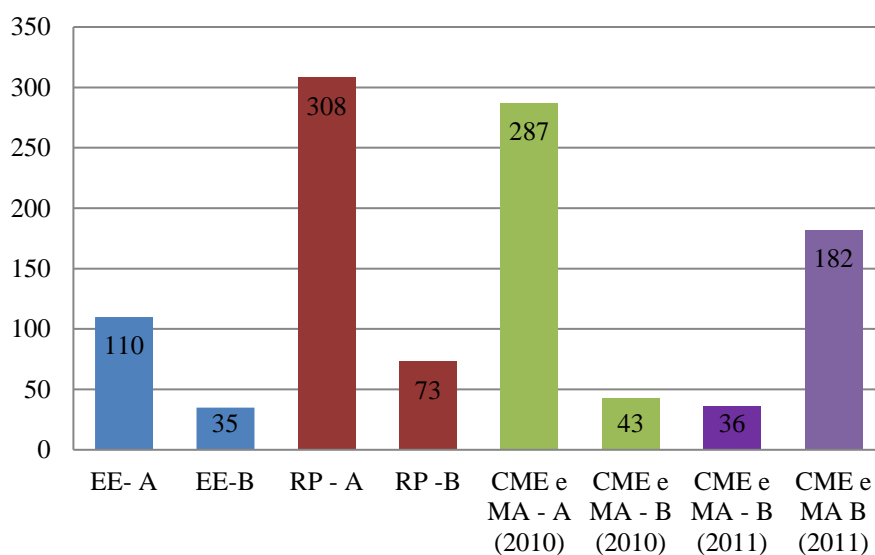


Interessa também ressaltar que em todas as interdisciplinas do Eixo, a oferta de obras foi maior durante o primeiro semestre letivo, conforme pode ser verificado no Gráfico 6. Apenas nas interdisciplinas de CME e MA – A, no primeiro semestre de 2011, existe uma discrepância;

contudo, lembra-se que além das trinta e seis aqui registradas foram oferecidas mais cento e trinta e duas obras, não contabilizadas, por ser uma mera repetição delas, para outras turmas.

A diferença na quantidade de oferta entre os primeiros e segundos semestres pode ser entendida como uma estratégia metodológica. Durante as 15 (quinze) primeiras UEs das interdisciplinas, os licenciandos eram nutridos com Obras de Referências. Tais obras serviriam de inspirações para as intervenções criativas orientadas e realizadas durante o decorrer do segundo semestre, resultando na criação individual ou coletiva de um produto artístico próprio.

Gráfico 6 – Distribuição de Obras por Semestre e Interdisciplina



Na interdisciplina Espetáculos Escolares, os estudantes deveriam elaborar uma proposta de projeto cultural. Em Repertório Musicopedagógico, em grupos, os estudantes deveriam criar uma canção escolar própria, segundo os princípios composicionais CDG. As interdisciplinas CME e MA, no segundo semestre, também tiveram como produto artístico um videoclipe de uma canção composta coletivamente. A partir do primeiro semestre de 2010, o Eixo passou a exigir, semestralmente e como produto obrigatório, uma Defesa de Produção Intelectual. No último ano de interdisciplinas, além das Defesas semestrais, no segundo semestre as interdisciplinas CME e MA orientaram a produção de um Objeto Virtual de Aprendizagem. Após a apresentação e a análise dos dados gerais, referentes às obras ofertadas no Eixo de Execução Musical, segue-se uma análise mais detalhada sobre sua oferta em cada interdisciplina.

4.1.1 Espetáculos Escolares

A primeira interdisciplina oferecida no eixo de Execução Musical foi Espetáculos Escolares³⁶, com um total de 30 (trinta) Unidades de Estudo, distribuídas nos dois primeiros semestres letivos do curso. Segundo o Manual do Aluno, esta interdisciplina se caracterizou pelo:

Estudo das etapas e dos elementos que envolvem a produção do espetáculo. Casas de espetáculo: histórico, funções, componentes, construção arquitetônica, condições de iluminação e acústicas. Perfil das casas de espetáculos de referência internacional e da própria comunidade. Musicais como estrutura educativa transdisciplinar em arte. Produções e Apresentações Artísticas e Mídias. Noções sobre mercado cultural, captação de recursos e elaboração de projetos. Espetáculos escolares: definição, expectativas, funções, formatos, contextualização e transferências didáticas. (UFRGS, 2007b, p. 44)

As três primeiras UEs trabalharam com os aspectos gerais da interdisciplina, abordando glossário, conceito, histórico e relação entre os espetáculos, a escola e a formação universitária. Essas UEs apresentaram obras diversificadas como exemplos de espetáculos. As UEs de 04 a 08 trazem conteúdos sobre cinco linguagens artísticas: Artes Visuais, Cinema, Circo, Teatro e Dança, sendo que, dentre essas, a última é a que apresenta o maior número de obras. O conteúdo das UEs de 09 a 12 refere-se a diferentes espetáculos musicais: bandas, shows e festivais; orquestras e concertos; corais e recitais; óperas e musicais. Essas quatro UEs foram responsáveis aproximadamente por 41% das obras ofertadas, em toda a interdisciplina. As três últimas UEs do primeiro semestre referem-se a elementos da cultura brasileira: carnaval³⁷; calendário religioso³⁸; festas populares³⁹.

O segundo semestre da interdisciplina inicia com três UEs sobre espetáculos midiáticos: Esporte, Moda e eventos; Rádio; TV. Os conteúdos das UEs 20 e 21 tratam de locais e espaços

³⁶ A catalogação das obras oferecidas em Espetáculos Escolares está disponível em:< <https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/obras-de-refer%C3%Aancia>>.

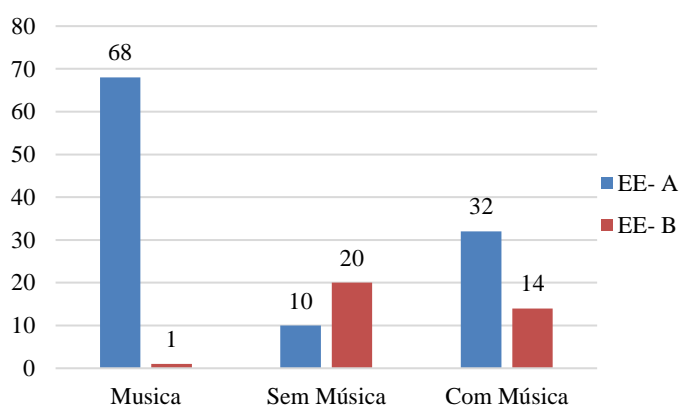
³⁷ A UE apresenta a origem da festa, sua chegada ao Brasil e suas características atuais, com enfoque para os elementos das Escolas de Samba.

³⁸ A UE aborda os espetáculos populares ligados ao calendário religioso, apresentando sua origem no calendário litúrgico da Igreja Católica Apostólica Romana.

³⁹ Além de descrever alguns elementos e manifestações folclóricas, a UE apresenta a origem do termo folclore, e assume como conceito, a definição estabelecida no VIII Congresso Brasileiro de Folclore (1995), disponível em: http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf.

de apresentações artísticas: teatros, galerias, museus e outros espaços; e casas de espetáculos musicais. As demais UEs, que seguem da 22 até a 30, apresentam apenas três obras de referência. Essas tratam de conteúdos voltados para a elaboração de projetos culturais⁴⁰, com uma UE de recuperação, onde os estudantes tiveram a oportunidade de atualizar atividades atrasadas, ao longo do semestre. Os temas das referidas UEs foram: Leis de Incentivo à Cultura e suas políticas públicas; Etapas da produção de espetáculos; Redação de projetos; Vínculos com a própria comunidade; Componentes e equipes relacionadas a espetáculos da/para a escola; Funções, expectativas e efeitos desses espetáculos; Espaços e outros recursos de apoio à realização de tais eventos; e Transferências didático-pedagógicas dos mesmos. Destas últimas nove UEs, apenas duas trazem obras de referência, e todo o semestre possui apenas trinta e cinco obras, 24% do total da interdisciplina. Devido às características dos próprios temas abordados e à sua distribuição, das cento e quarenta e cinco obras oferecidas nesta interdisciplinas, sessenta e nove foram da categoria “Música” e, dessas, apenas uma foi oferecida no segundo semestre. Por sua vez, as obras “Sem Música” oferecidas no primeiro semestre foram apenas dez e no segundo, totalizaram 20, conforme pode ser observado no Gráfico 7.

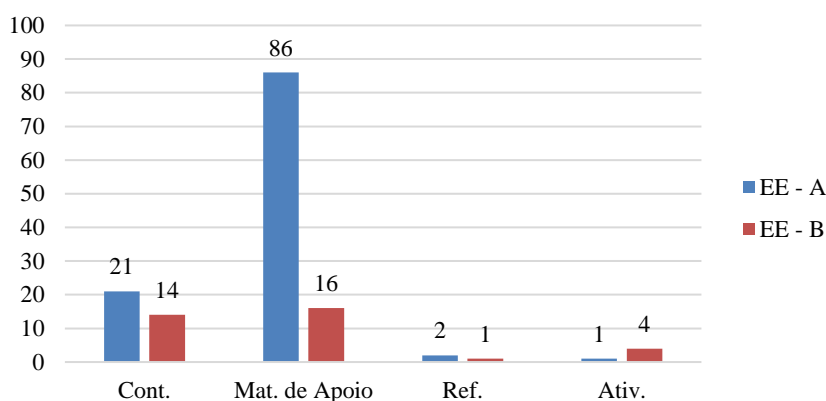
Gráfico 7 – Tipos de Linguagem de Obras Oferecidas em EE por Semestre



⁴⁰ Depois de apresentar a origem do mecenato, as Leis de Incentivo no Brasil, e as etapas para elaboração de projetos culturais, os licenciandos foram orientados na elaboração de projetos de produção artística, utilizando um modelo de formulário da Petrobrás. Para tanto, deveriam utilizar os conhecimentos sobre suas comunidades, já construídos por meio de atividades de pesquisas propostas anteriormente em diferentes UEs. Salienta-se que, voluntariamente, alguns destes projetos foram enviados e aprovados por empresas e receberam patrocínio, tornando-se realidade.

No primeiro semestre, a maior parte das obras está localizada na seção Material de Apoio, da UE. Pode-se imaginar que essa situação tenha sido proposta assim, sabendo-se que alguns estudantes ainda não tinham a possibilidade de compreender tais referências, visto que em sua maioria, os licenciandos não possuíam conhecimentos teóricos da Música e estavam iniciando seus estudos formais a partir deste curso. Caso tais obras tivessem sido oferecidas na seção Conteúdos, teriam um caráter de apreciação obrigatória. Além disso, também considerando a necessidade de alfabetização digital e de adaptação ao ambiente virtual do curso, procurou-se, assim, evitar que os alunos se dispersassem do conteúdo a ser estudado, ao serem estimulados a acessarem tantas obras. Todavia, pelo Gráfico 8, pode-se ver que, no segundo semestre letivo, o quadro começa a mudar, mostrando uma situação mais equilibrada. O mesmo acontece nas tarefas enunciadas na seção Atividade, que serão analisadas mais detalhadamente em outro tópico: os licenciandos são convidados a utilizarem, como fonte, as obras disponíveis no Material de Apoio. Pode-se interpretar, daí, que a equipe tenha notado uma baixa procura aos Materiais de Apoio, mesmo pelos estudantes que tinham condição para tanto, e tenha procurado incentivá-los, encaminhando-os a uma ampliação de suas consultas, por meio de tais acessos.

Gráfico 8 – Localização das Obras nas UEs de EE por Semestre



A respeito da procedência (nacionalidade) das obras oferecidas, salienta-se que foi uma oferta equilibrada, visto que 43% das obras eram de origem nacional e 57% de origem internacional, e os dois tipos estavam presentes em quase todos os temas, excluindo apenas Óperas e Musicais, que trazia apenas obras internacionais, e o tema Carnaval e Calendário Religioso, que ofereceu somente obras nacionais.

Ao analisar os conteúdos e temas abordados nas UEs, fica evidente que a ementa da disciplina foi cumprida em sua integralidade. A concepção de Espetáculo que serviu de fundamento para a disciplina foi proposta na obra **A Sociedade do Espetáculo** (DEBORD, 1997). A respeito desse conceito, encontra-se na primeira UE da interdisciplina em questão a seguinte definição: “Espetáculo se diz de algo que nos atrai, prende nosso olhar e atenção, nos leva ao ato de contemplação. Tanto pode ser uma representação, com intencionalidade de comunicação, ou um fato natural. Já Escolar se refere a toda manifestação relativa ao espaço da escola”. (UFRGS, 2008, UE 01, p. 10)

Isso posto, entende-se que a compreensão de espetáculo adotada neste curso vai além do espetáculo artístico, que se caracteriza pela apresentação ou representação intencional de processos de criação artística. Por outro lado, todo e qualquer espetáculo também pode ser percebido como um processo de criação em si mesmo. Sendo assim, um espetáculo artístico tanto contém um processo ou processos de criação artística como ele mesmo o é. A segunda UE dessa interdisciplina atenta para o espetáculo como representação e apresentação de si:

De certa forma, cada trabalho publicamente apresentado é um espetáculo. Definitivamente, e talvez acima de tudo, é uma apresentação pessoal de seu autor. Lembre-se disso e pense sobre a imagem que deseja deixar de si mesmo, ao entregar cada uma de suas produções a seus amigos, a seus professores e, principalmente, a seus alunos! (UFRGS, 2008, UE 2, p.5)

Nessa concepção, os licenciandos são estimulados a compreender que tanto sua atuação de estudante como a de professor e todo e qualquer produto resultante e emergente dessas atuações são espetáculos. Como tais, estão expostos à apreciação externa e se constituem processos de criação. Para Nunes (et al. 2012, p. 193):

[...] esta interdisciplina teve claro enfoque no desenvolvimento da consciência sobre as relações entre produção e recepção artística, espaços escolares e possibilidades pedagógicas advindas da exploração destes materiais, devidamente compreendidos e amplamente contextualizados.

4.1.2 Repertório Musicopedagógico

A interdisciplina Repertório Musicopedagógico foi oferecida no segundo ano do curso, no mesmo formato de sua antecessora, Espetáculos Escolares. Segundo sua ementa, essa interdisciplina constituiu-se como:

Preparação prática e teórica para o desenvolvimento de atividades educacionais em Música e através da Música, tendo canções como o principal recurso musicopedagógico, mas também abordando obras instrumentais. Repertório infantil e adulto utilizado em ambientes escolares e educacionais em geral, de caráter erudito, popular e folclórico. Mídia e sua produção voltada à escola. Subsídios para a conquista da autonomia profissional nos campos de atuação de um licenciado em Música, por intermédio do estudo de conteúdos teóricos e repertório prático pertinentes à composição musical, ao ensino do canto e ao aproveitamento de canções como recurso educacional na escola; da formação da voz e das habilidades de compositor, arranjador e acompanhador do próprio aluno em práticas musicais. (UFRGS, 2007b, p. 44)

Pensando nos conteúdos expostos nesta ementa, é possível dividir as UEs⁴¹ da interdisciplina nos seguintes grupos:

- Repertório Infantil e Adulto, com as UEs 01- Música Popular no Brasil⁴², 02 - Repertório Folclórico Musical na Escola⁴³, 03 - Hinos Pátrios e Canções Cívicas do Brasil, 10 - Repertório Infantil Internacional; 11 - Calendário Letivo⁴⁴; 12 - Hinos Pátrios Internacionais; 13 - Canto Orfeônico no Brasil; 14 - Peças para Coro Infantil da FUNARTE; 15 - Canções Infantis do ECILAC⁴⁵, 22 - Repertório CDG;

⁴¹ As lista de obras oferecidas nesta interdisciplinas estão catalogadas por UE e disponíveis em: < <https://sites.google.com/view/tesedoutorado-jaquelineleite/obras-de-refer%C3%Aancia>>

⁴² A UE apresenta um quadro com exemplos de repertório dos primeiros duzentos anos de Música Popular no Brasil. Os gêneros/estilos são categorizados quanto a época, local de origem, definição, características da letra e dos elementos musicais, exemplos de compositores. São exemplificados neste quadro: Modinha, Lundu, Maxixe, Tango Brasileiro, Choro, Samba-choro, Samba-independente, Samba de breque, Samba enredo, Samba-canção, Bossa Nova, Época de Ouro (canções de rádio), Marcha, Frevo, Entrudo, Rurais, Baião, Sertaneja, Tradicionalista, Tropicália, Canção de Protesto, Canção Infantil, Jovem Guarda. O quadro possui 27 exemplos de gêneros/estilos, e é apresentado como incompleto, devendo os licenciandos completá-lo ao longo do curso e de sua própria ampliação de repertório.

⁴³ A UE trata como repertório folclórico: Parlendas, Trava-línguas, Provérbios, Adivinhas, Brinquedos e Brincadeiras, Canções.

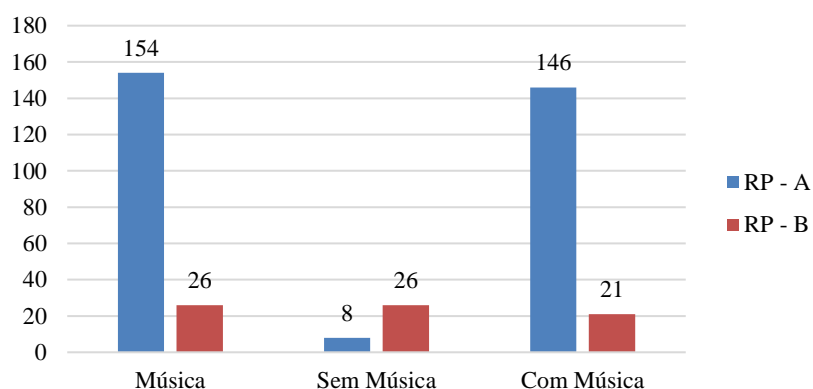
⁴⁴ A UE apresenta a origem do calendário, sua organização por eventos religiosos e cívicos, e sua influência no calendário escolar. Trata do conflito do professor de Artes em relação a preparação de tais eventos e, enuncia como um desafio do professor estabelecer relações entre tais eventos e seu planejamento pedagógico.

⁴⁵ ECILAC – Encontro da Canção Latino-Americana e Caribenha.

- Mídia e sua produção voltada à escola, com as UEs, 04 - Produção Comercial Brasileira, 05 - Ensino de Música em Filmes, 06 - Música em Desenhos Animados, 07 - Canções da Televisão com Caráter Educativo, 09 - Historinhas de Rádio;
- Estudo de Conteúdos Teóricos e Repertório Prático pertinentes à Composição Musical: 16 - Fontes de Inspiração; 17 - Princípios Compositivos; 18 - Composição de Canções, 20 - Exploração de Temas; 21 - Criação de Musicais; 23 - Momentos e seus Repertórios; 24 - Temas e seus Aproveitamentos;
- Formação da Voz e das Habilidades de Compositor, Arranjador e Acompanhador: 25 - Práticas e suas Consequências, 26 - Voz e Técnica Vocal, 27 - Como ensinar uma Canção, 28 - Ficha de Análise, 29 - Expressão e Avaliação, 30 - Música e Projetos Sociais.
- Seminário Integrador Presencial: as UEs 08 e 19 ocorram durante a semana do SIP, tanto os slides de conteúdo, como de atividades incentivavam os licenciandos a participar das atividades presenciais.

Cada uma das UEs poderia pertencer a mais dos grupos aqui apresentados e todas elas visam à “Preparação prática e teórica para o desenvolvimento de atividades educacionais em Música e através da Música”(UFRGS, 2007b, p. 44).

Gráfico 9 – Distribuição de Tipos de Linguagem por Semestre RM



Conforme já anunciado na ementa, as canções foram apresentadas como principal recurso musicopedagógico. Sendo assim, das 381 (trezentas e oitenta e uma) obras oferecidas, 180 (cento e oitenta) são Musicais, sendo que, dentre essas, apenas cerca de 20 (vinte) não são obras

vocais. Salienta-se, ainda, que as Obras Com Música também têm enfoque na voz, visto que se constituem de programas de rádio, histórias infantis, desenhos animados, programas de TV, filmes que retratam o ensino de música, outros filmes, comerciais de TV com canções e/ou exploração de outros recursos vocais. Conforme pode ser observado no Gráfico 9, a quantidade de Obras Sem Música foi mínima, correspondendo a 9% do total de obras oferecidas em RM. Estas obras caracterizam-se por serem sites de referências de programas infantis, assim como sobre a vida e a obra de um compositor e de um cartunista; listas de referências de canções e de filmes; imagens de Artes Visuais ou personagens como exemplo de inspiração para composição e imagens de um filme; vídeo com processo de maquiagem para um Musical e a Ficha de Análise CDG. Dessa forma, mesmo as peças categorizadas como Obras Sem Música não tinham um fim em si mesmas, mas tinham a função de contribuir para a ampliação do conhecimento a respeito do recurso central: a canção.

A respeito da mídia em que as obras estão disponibilizadas, chama atenção porque esta é a única interdisciplina em que a quantidade de áudio supera a quantidade de vídeos, chegando a 32% do total de obras. Atenta-se, ainda, para o fato que algumas destas obras também foram disponibilizadas em partitura. Ou seja, possuidores de mais conhecimentos musicais, os estudantes agora são desafiados a uma vivência auditiva maior das obras, inclusive com a possibilidade de acompanhar algumas destas por meio da leitura da partitura. Outra categoria que se destaca é a de Outras Indicações, a qual também contempla 28% das obras, sendo a grande maioria formada por indicações de filmes, de canções e CDs de canções, que, provavelmente por questões de direitos autorais, não puderam ser diretamente disponibilizados. Nesses casos, o estudante, mesmo sem uma disponibilização explícita, é incentivado a buscá-las, desenvolvendo sua autonomia a partir da recomendação de referenciais seguros. A localização das obras segue o parâmetro geral das interdisciplinas: a maior parte delas se concentra em Material de Apoio; contudo, assim como no segundo semestre de EE, algumas atividades solicitadas remetiam os estudantes a consultar as obras disponíveis em tal espaço, enquanto outras tarefas da seção Atividades ofereciam obras para as vivências que propunham.

No que se refere à Procedência (nacionalidade) das obras, faz-se destaque para as obras nacionais, que totalizam 60% do que foi oferecido em RM. Essa realidade já poderia ser esperada, visto que nove das UEs oferecidas foram dedicadas exclusivamente a temas ligados ao repertório nacional, e apenas em duas UEs, Repertório Internacional Infantil e Hinos Pátrios Internacionais, não houve exemplo de nenhuma obra de origem brasileira. Contudo, vale salientar que isso não teve nenhuma intenção de limitar o acesso a obras do mundo; pelo

contrário. Na UE 15, a visão sobre a necessidade de ampliação de repertório fica explícita e, inclusive, orientada:

Não existe a menor possibilidade de alguém formar-se um músico nem um professor de Música sem conhecer muito do repertório disponível. Ouvir é o primeiro passo para qualificar-se! Ouça de tudo, sem preconceitos. Deixe para ter alguma opinião apenas depois de ter escutado pelo menos duas vezes cada obra e de ter, pelo menos, contextualizado tal obra em seu tempo, seu lugar e sua gente. Depois de saber de tudo isso, torne a escutá-la com atenção. E só então comece a pensar na formulação de um parecer sobre o que foi ouvido. (UFRGS, 2009, UE 15, p.12)

Em relação ao gênero Canção, enfoque desta interdisciplina, dois eventos merecem atenção: o primeiro é a retomada do material utilizado na prova Conhecimentos Específicos de Música, realizada durante o Processo Seletivo (UFRGS, 2007a), como exemplo de expressão e avaliação. A respeito dessa prova, Leonardo Nunes (2015, p.45) afirma que ela “... permitiu avaliar a experiência musical do candidato também por meio da escolha que ele deveria fazer por uma microcanção a ser solfejada”. A presença de tais solfejos, desde a etapa inicial de avaliação, demonstra a consistência da proposta musicopedagógica do curso, visto que, como é percebido em RM, este mesmo modelo de canção é explorado, ao longo do curso, como recurso para a formação dos estudantes e para suas práticas em sala de aula.

O segundo evento que merece destaque é a disponibilização do repertório CDG, que nesta interdisciplina é tratado em uma UE específica sobre o tema. Nessa, além do histórico e dos pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Musicopedagógica CDG, são apresentados alguns Princípios Compositivos CDG e suas obras. Nesse conteúdo, o estudante teve acesso a questões relacionadas aos fundamentos do seu próprio curso e, certamente, aqueles que já se apresentavam maduros para tanto, puderam perceber a articulação entre sua própria formação e as concepções musicopedagógicas que estavam sendo por eles mesmos estudadas e colocadas em prática.

Os dois eventos citados tem, como destaque, as canções do Repertório CDG e deixam claro que esta proposta, sem ignorar a necessidade de oferecer diversos tipos de obras referenciais, considera que a canção seja o principal recurso para o ensino de Música, na Escola de Educação Básica. Na UE 26 de RM encontra-se “o professor é um comunicador. Cantar é um fenômeno que envolve o “dizer” e, com isto, tocar a sensibilidade dos alunos (seus ouvintes)” (UFRGS, 2009, UE 26, p. 3). Entende-se que o ato de dizer exige, do comunicador, disposição para se expor, afinal ele estará apresentando, aos seus ouvintes, seus pensamentos e

seus sentimentos. Sendo assim, tanto o professor quanto os alunos podem se colocar, enquanto indivíduos e enquanto coletividade, sobre ser e estar no mundo, a partir do Canto. Ao cantar, expõe-se o que está na alma, ou seja, cantar é um espetáculo da sua própria essência interior. Se o professor entende o peso da responsabilidade de ele mesmo servir como uma referência, para seu aluno, seu cantar pode ser considerado uma das possibilidades mais genuínas de espetáculos de si mesmo. E isso repercute no conhecimento que o aluno venha a ter, não apenas musical, mas de seu próprio si mesmo. Há de se retornar a esse tema, mais adiante.

Além do enfoque da primazia da Canção, enquanto recurso para ensino de Música na Escola Básica, esta interdisciplina também atenta para a importância da criação. E, neste aspecto, constata-se a importância da concepção de Obra Aberta (ECO, 2015), adotada na Proposta Musicopedagógica CDG. Neste sentido, não se limita apenas em relação às Obras de Referências apresentadas, nem mesmo àquelas que estão sendo elaboradas pelos alunos; olha para a necessidade de o professor constituir-se, ele mesmo, uma obra aberta: “Cada professor do século XXI precisa reconstruir-se, repensar-se, vir a ser novo a cada novo dia. E receber seus alunos com o espírito aberto, ensinando-os a serem assim também”. (UFRGS, 2009, UE 22, p.3). Ao longo do exame das interdisciplinas e suas UEs, essa percepção vai se revelando e sendo reforçada de modo paulatinamente mais consistente.

4.1.3 Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada

As interdisciplinas CME e MA foram oferecidas, paralelamente, para turmas diferentes, nos anos de 2010 e 2011. Em 2010, as turmas de A, B e C, as mais principiantes em Música, cursaram CME, enquanto as turmas D, E e F, cujos alunos tinham maiores conhecimentos musicais, cursavam MA; no ano seguinte, ocorreu o inverso.

Das quinze UEs ofertadas no primeiro semestre, quatro foram diferentes para cada uma das ofertas dessas interdisciplinas, sendo repetidas, no ano seguinte, para as novas turmas. As outras onze UEs tiveram os mesmos temas, mas não foram oferecidas concomitantemente nas duas interdisciplinas. Como pode ser observado no Quadro 6, todos tiveram acesso aos mesmos conteúdos; porém, em períodos diferentes de um mesmo período letivo. Isso ocorreu nos primeiros semestres de cada ano; no segundo semestre de 2010 e também no de 2011, as duas interdisciplinas ofereceram as mesmas UEs e na mesma sequência. Segundo o texto de introdução às interdisciplinas:

As duas interdisciplinas têm por foco o desenvolvimento de sua capacidade de fazer música e o conteúdo apresentado será semelhante na maior parte do tempo. A diferença se dará por conta do enfoque próprio a cada uma delas, o que implicará, por exemplo, a ordem com que as unidades de estudo se seguirão. (UFRGS, 2010a, Introdução, p. 1)

Quadro 6 – Distribuição de UE por Semestre e Interdisciplina – CME/MA

Título da UE	CME (A,B,C) 2010	MA (D,E,F) 2010	CME (D,E,F) 2011	MA (A,B,C) 2011
Conjuntos Instrumentais	UE 01		UE 08	
Conjuntos Vocais	UE 02		UE 09	
Tipos de Instrumentos	UE 03		UE 10	
Classificação Vocal	UE 04		UE 11	
Imagens Sonoras	UE 05	UE 01		
Gestual Básico de Regência	UE 06	UE 02		
Dinâmica de Ensaio	UE 07	UE 03		
Seminário Integrador Presencial	UE 08	UE 08	UE 07	UE 07
Educação Musical nos Grupos	UE 09	UE 04		
Critérios para Escolha de Repertório	UE 10	UE 05		
Construção da Sonoridade do Grupo	UE 11	UE 06		
Elaboração de Arranjos	UE 12	UE 07		
Liderança nos Grupos	UE 13	UE 09		
Ensaio Geral	UE 14	UE 14		
Apresentação Final	UE 15	UE 15		
Expressão Corporal		UE 10		UE 08
Musicoterapia		UE 11		UE 09
Musicologia		UE 12		UE 10
Crítica Musical		UE 13		UE 11
Ritmo: introdução à agógia e prosódia			UE 01	UE 01
Ritmo: estilos musicais e expressões de aprendizagem			UE 02	UE 02
Caráter: inflexões da voz e expressão oral			UE 03	UE 03
Harmonia: pontuação do texto e cadências musicais			UE 04	UE 04
Melodia: linhas de inflexão e cadências			UE 05	UE 05
Da Canção à Análise e Da Análise à Canção			UE 06	UE 06
Coreografia: padrões de movimentos em canções folclóricas			UE 12	UE 12
Estruturas Musicais em Canções Folclóricas			UE 13	UE 13
Aspectos de um Jogo Musical			UE 14	UE 14
Criação de um Jogo Musical			UE 15	UE 15

O objetivo desse deslocamento nas ofertas era garantir a cada grupo, conteúdos mais adequados a seus distintos níveis de conhecimentos musicais. Desse modo, sempre estimulando o trabalho conjunto, buscava-se favorecer a troca de conhecimentos entre colegas e o a aproximação de todos os integrantes do PROLICENMUS ao perfil do egresso. Não se tratava de fazer com que os que sabiam mais perdessem tempo ensinando os que sabiam menos; o fato real é que, geralmente, os melhores músicos tinham menos experiência pedagógica, e vice-versa. Assim, enquanto os primeiros melhoravam em suas capacidades docentes, os segundos o faziam mais em favor de suas capacidades musicais. Sendo assim, esperava-se dos estudantes de Música Aplicada o cumprimento das “tarefas direcionadas ao enfoque prático de ensino, devidamente suportado pelo conteúdo abordado” (UFRGS, 2010a, Introdução, p.2). Os estudantes de Conjuntos Musicais Escolares eram o público alvo da turma de MA, ou seja, os estudantes de MA ministravam atividades enquanto os de CME participavam como alunos. Do estudante de CME se esperava o estudo prévio dos “conteúdos (teóricos e práticos) apresentados nas unidades de estudo, estando assim preparado para ser conduzido nas atividades coletivas por um colega da interdisciplina de Música Aplicada” (UFRGS, 2010a, Introdução, p.3).

Em 2010, os temas foram: Prelúdio (uma apresentação geral da interdisciplina), Criação Textual, Entonação e Expressividade, Desenho Melódico, Melodia, Métrica e Estrutura Rítmica, Partitura, Caráter, Forma, Harmonia, Arranjo, Especialização, e Coda (um fechamento da interdisciplina, com retomada e destaque aos principais pontos dos conteúdos estudados). Além dessas, uma UE foi dedicada ao SIP e outra, à recuperação. No segundo semestre de 2011, os conteúdos trabalhados foram: Estruturação, Duração do Som e Percussão Corporal, Melodia: Altura do Som e Construção de um Garrafone, Timbre de Som e Construção de Instrumentos Musicais Alternativos, Intensidade, Entonação e Expressividade, Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA), Entonação e Expressividade: Comunicação pelo Canto, Forma de OVA com Microcanção, Tema e Conteúdo de um OVA, Componente e Concepções Pedagógicas de um OVA, Elaboração do Roteiro de um OVA, Escolha e Revisão dos Arquivos para o OVA, Montagem do OVA, Finalização do OVA, Encerramento das UEs.

Segundo o Manual do Aluno, a interdisciplina Conjuntos Musicais Escolares tinha como ementa:

A estruturação e funcionamento de conjuntos musicais escolares. A voz cantada como instrumento do desenvolvimento da percepção da afinação e

ritmos musicais. Conjuntos instrumentais de ênfase rítmica como elementos formadores da percepção rítmica musical. O corpo como instrumento de exploração rítmica. A atividade vocal em conjunto. A atividade instrumental de conjunto em suas diversas manifestações pertinente à formação musical em escolas. (UFRGS, 2007b, p.44).

E a interdisciplina Música Aplicada: “Relação entre a Música e as aprendizagens escolares. Aspectos neurológicos, linguísticos e emocionais do ensino por intermédio da Música. Análise de repertório musical sob o enfoque da aprendizagem e de outras disciplinas” (UFRGS, 2007b, p. 44).

Ao analisar os temas das correspondentes UEs, é possível identificar que as duas ementas foram atendidas, de modo mais abrangente, nos primeiros semestres de 2010 e 2011. Durante o segundo semestre de 2010, foram abordados conteúdos relativos à composição de canções, preenchendo lacunas deixadas ao longo de semestres anteriores e percebidas nas composições individuais dos alunos, realizadas de modo esporso, ao longo do segundo semestre daquele ano. E, no segundo semestre de 2011, os conteúdos objetivaram a construção de um Objeto Virtual de Aprendizagem. Assim, observa-se que os primeiros semestres de cada ano foram dedicados ao panorama geral do conteúdo previsto pelas ementas dessas interdisciplinas, enquanto os segundos, a aspectos específicos que foram se evidenciando como ainda insuficientemente trabalhados e/ou conhecidos, pelos alunos. Tal dinâmica de ensino-aprendizagem, conduzindo atividades variadas em tempos distintos, para grupos ora homogêneos e ora constituídos por pessoas bem diferentes, foi adequada. À medida que os alunos do curso sempre tiveram níveis diferenciados de conhecimentos, mas todos precisavam atender, no mínimo, às exigências do perfil do egresso, procurar ofertar multiplicidades concomitantes de atividades e desafios foi a melhor opção didática possível, naquele momento.

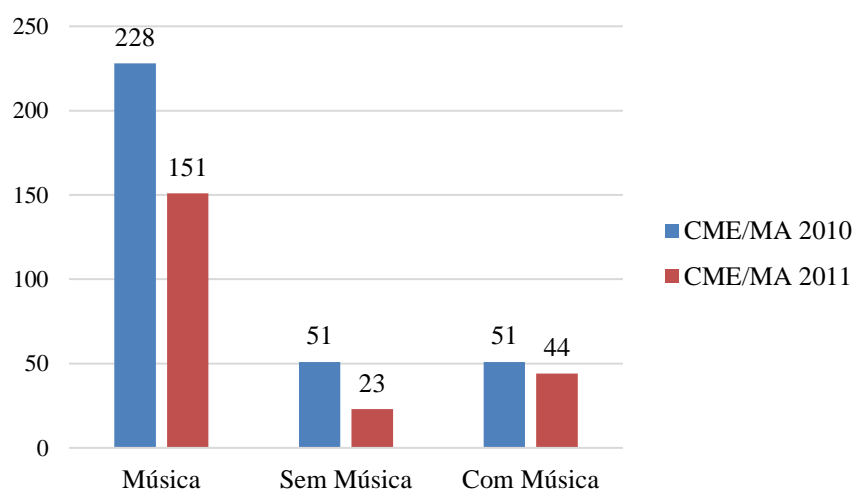
As obras musicais do primeiro semestre de 2010⁴⁶, em CME, apresentam muitos grupos vocais e instrumentais, instrumentos musicais e diferentes tipos vocais; e, em MA, predominam referências com sites e blogs sobre os assuntos abordados. Nas UEs comuns entre CME e MA também são apresentadas obras com *workshops* de trabalhos de alguns educadores musicais, autores dos chamados Métodos Ativos. No primeiro semestre de 2011⁴⁷, além da reapresentação de obras de 2010, para as turmas que não tinham tido acesso a elas, ainda, é de destaque a

⁴⁶ A catalogação das obras está disponível em: < <https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/obras-de-refer%C3%A4ncia>>.

⁴⁷ A catalogação das obras está disponível em: < <https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/obras-de-refer%C3%A4ncia>>.

inserção de vídeos interativos de atividades práticas, elaborados pelos tutores da sede do PROLICENMUS. Já no segundo semestre de 2011⁴⁸, além de mais alguns vídeos interativos também merecem destaque as Microcanções, que foram ofertadas em todas as UEs do semestre, com o objetivo de desenvolver a prática da leitura e do solfejo.

Gráfico 10 – Tipo de Linguagem Artística de CME/MA



No Gráfico 10, é possível perceber que, em CME e MA, as obras Musicais foram em maior número, aliando as diversas outras linguagens artísticas Com Música, as quais, neste caso e em sua maioria, se referem aos vídeos interativos e de *workshops*, resultando em 86 % do total de obras expostas. O vídeo foi o recurso mais utilizado como mídia; contudo, comparando-se essa com as demais interdisciplinas é possível observar que em CME e MA ocorreu um aumento significativo do uso de partitura, neste Eixo. Em dois anos de oferta, os estudantes tiveram acesso a cento e setenta e duas partituras. Sem dúvida, este aumento foi resultado da inserção das cento e vinte Microcanções CDG.

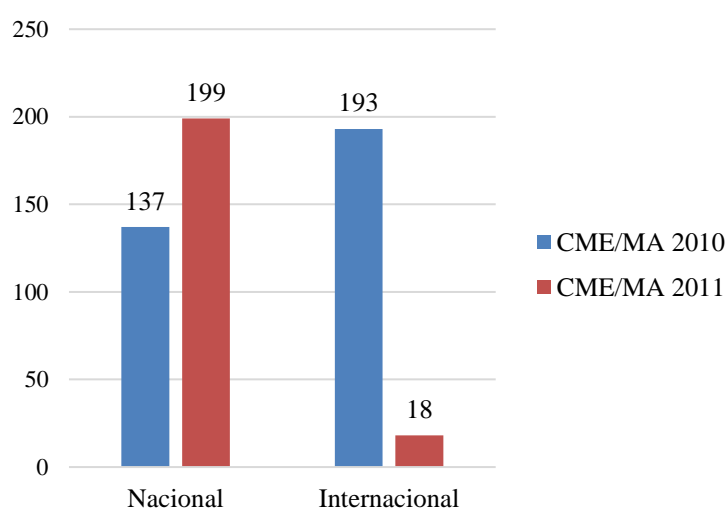
Sobre a localização das obras nas UEs, seguindo uma tendência da interdisciplinas anteriores, a secção Material de Apoio foi o local mais utilizado. Em 2010, 58% das peças estavam neste espaço, enquanto 37%, nos Conteúdos. Em 2011, 84% dela foram apresentadas

⁴⁸ A catalogação das obras está disponível em: < <https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/obras-de-refer%C3%A2ncia>>.

em Materiais de Apoio e apenas 12%, em Conteúdos. Tanto em 2010 como em 2011, os demais espaços abrigaram apenas entre 1% a 3% das obras oferecidas.

Em se tratando da procedência (nacionalidade) das obras, em 2010, apresenta-se uma divisão proporcional, diferente de 2011, visto que nesse ano as obras nacionais representam 92% do total, consequência da presença das Microcanções CDG.

Gráfico 11 – Nacionalidade das Obras Ofertadas em CME e MA



Dentre as UEs que tratam da formação de conjuntos escolares, um dos temas em destaque é o resultado sonoro, proveniente da construção da sonoridade do grupo. Nesse sentido, além de aspectos técnicos e musicais, as UEs enfocaram questões relacionadas à liderança e a situações delicadas relacionadas a ela; entre essas, por exemplo, a postura autoritária, fundamentada na concepção de talento inato.

Aquele que promove o ensino com vistas ao brilho musical de si mesmo e até do grupo, mas em detrimento de aspectos psicológicos e sociais, também pratica violência. As concepções aplicadas na música performática realizada com crianças, sob a égide do talento inato, são também exemplos de dominação violenta, pois, como bem traduz o termo popular, os objetivos são alcançados “do a quem doer”. A exclusão dos que sabem menos ou dos que não conseguem *ainda* realizar performances perfeitas (bem ilustrado nos famosos testes de seleção para coro ou orquestra infantil) é outro forte exemplo bastante elucidativo desta prática autoritária (UFRGS, 2010a, UE 13, p.11).

Sendo assim, as obras escolhidas e os arranjos produzidos não podem ignorar o objetivo sonoro do grupo e também não podem desconhecer a capacidade e a qualidade sonora de seus membros. Isto posto, entende-se que a prática de Obras de Referências também pode ser aproveitada como uma oportunidade para o autoconhecimento e a ampliação das capacidades musicais do indivíduo e do grupo. Estas práticas se constituem em Experiências Estéticas e Poéticas, que são reconstruídas e ressignificadas a cada nova experiência, a partir de sucessivos movimentos em espiral. Os licenciandos, além de expostos a esses conteúdos, vivenciaram essa realidade, por intermédio da composição de Microcanções. Experimentaram, além de outras propostas, sobretudo a criação musical sob os fundamentos da Proposta Musicopedagógica CDG, executando também a leitura musical à primeira vista das cento e vinte Microcanções compostas para eles, por seus tutores e professores.

Ainda sobre a escolha das obras, impõe-se apontar os critérios apresentados na UE 05 de MA e 10 de CME, em 2010, percebendo de que forma foram atendidos ao longo da própria oferta do Eixo. Foram esses: 1) acesso a acervos, chamando atenção para a necessidade de o professor possuir, ele mesmo, um acervo significativo, de obras representativas da literatura musical, de “todos os tempos, lugares e estilos” (UFRGS, 2010, UE 10 p. 4), que deve constantemente ser ampliado; ou seja, para além de todas as obras oferecidas em seu curso, os licenciandos são desafiados a continuarem ampliando seus acervos pessoais, por meio de aquisições contínuas e trocas com colegas; 2) fundamento em critérios socioculturais, ou seja, considerar quem são os sujeitos que executam esse repertório, sua realidade social e cultural. Este critério pode ser percebido na oferta do próprio Eixo em estudo, pois as propostas, que serão discutidas no próximo tópico, partiram do repertório cultural de cada licenciando; 3) foco nos objetivos do grupo, com insistência em sempre vincular as obras a possibilidades de aplicação em sala de aula, o que revela a atenção ao objetivo do próprio curso; 4) atenção às características dos integrantes e à infraestrutura, que estão relacionadas às habilidades e competências, mas também a estruturas e condições de ensaio. Com isso, fica evidente a importância do tipo de mídia, em que as obras são ofertadas e também as propostas de aproximação sugeridas; 5) cuidado com condições técnicas, como, conhecimento musical, afinação, habilidade vocal e instrumental, etc.; 6) foco em expectativas pedagógicas, ou seja, obras que contribuam com o desenvolvimento musical de todos os indivíduos participantes das diferentes situações de ensino-aprendizagem; 7) importância do calendário letivo, no caso específico de Escola de Educação Básica, dando-se atenção aos eventos escolares. Na Proposta

Musicopedagógica CDG o Calendário Letivo deve ser considerado como critério obrigatório na escolha do Repertório. Entende-se que :

A centralidade que o calendário ocupa na vida escolar se deve não somente à relevância de assinalar rotinas, nem datas ou eventos; mais do que isto, organiza a noção de tempo, de causa e consequência, de antes e depois, e outros conceitos temporais que são fundamentais para o aprendizado de matérias como Matemática, Física, História, e até mesmo redação e compreensão de textos. (UFRGS, 2010, UE 10 p. 11)

A partir da apresentação e da análise dos dados referentes às obras ofertadas no Eixo, é possível afirmar que a variedade de obras, tanto no que refere à linguagem artística como à nacionalidade e à mídia apresentada, favoreceram a ampliação da visão dos alunos sobre as formas e os espaços de realizações artístico-musicais. Nesse sentido, ressalta-se a presença de obras midiáticas, sendo que os licenciandos foram incentivados a compreender a influência da mídia, em lugar de ignorar a realidade televisiva dos alunos, “mas fazer um aproveitamento educativo sem deixar de oferecer a música como alternativa de lazer e educação mais saudáveis” (UFRGS, 2008, UE 18, p.7). Compreendendo que, para que essas obras se tornem aliadas do processo formativo, faz-se necessário conhecê-las e reconhecê-las, distinguindo as que possuem possibilidades musicopedagógicas e as que se constituem apenas como “canções visuais”. Entende-se assim, canções que são elaboradas para serem assistidas e não ouvidas, pois são apresentadas ao público como obras visuais, que exploram recursos tecnológicos sofisticados. Essas, enquanto atraem a criança, também carregam grande risco de a convencerem de sua própria incapacidade expressiva, visto que, ao se apresentarem como espetáculos prontos e articulados por intensivos recursos tecnológicos, se distanciam de sua capacidade de eloquência espontânea e real. (UFRGS, 2009, UE 04).

Ainda tratando da variedade de obras, outro aspecto relevante é o estímulo à adoção de uma postura de respeito, consideração e tolerância frente às manifestações artísticas de diferentes culturas. Os licenciandos foram motivados, inclusive nas discussões dos fóruns, a buscarem relações de alteridade, procurando compreender o outro a partir de sua própria cultura, a procurar exemplos musicais regionais, e a formar um acervo rico e diversificado (UFRGS, 2009, UE 10).

Importa ressaltar que, ao escolher determinado repertório formado por referenciais de “obras e artistas consagrados”, estabelece-se uma concepção específica do que sejam obras e artistas “consagrados”, atestando-se a qualidade destas obras, neste e para este determinado

contexto. Assim, considerando que as obras estavam inseridas dentro de um contexto específico, vinculado diretamente ao ensino de Música no espaço escolar, compreende-se que a exclusão de obras ou de artistas não determina sua falta de qualidade *a priori*, mas seu distanciamento da realidade abordada. Entende-se que a concepção de obra consagrada se refere ao Princípio CDG para canção infantil: ser uma obra erudita (NUNES, 2005, p.15), nos termos redigidos pela autora, já explicitados no terceiro capítulo. Recorda-se que no sentido empregado, uma obra erudita como sendo aquela que resulta de uma articulação coesa de aspectos técnicos, estéticos e poéticos, os últimos aqui entendidos como os aspectos relacionados à conduta criadora (PASSERON, 2004).

Diante dos dados apresentados, conclui-se ainda que as diversas Obras de Referências ofertadas e contextualizadas no eixo de Execução Musical e os espetáculos delas e nelas advindos não podem ser compreendidos apenas como conteúdos para a formação musical e pedagógica do professor de Música, ou como meros recursos auxiliares, para sua atuação em sala de aula. O Eixo tinha como objetivo despertar o licenciando para a percepção de si e, dessa forma, promover a formação de um professor autor de sua própria existência e de sua formação, inclusive por meio do encantamento e da ludicidade. As obras compreendidas como processos de criação e experienciadas poética e esteticamente, numa contínua espiral de desenvolvimento, assumem o lugar de desejo no sentido já explicitado: no processo de criação de si mesmo e de sua representação. Dessa forma, a partir dos diferentes referenciais em que estava sendo exposto, o licenciando do PROLICENMUS poderia construir-se e constituir-se ele mesmo, obra de referência aberta, num sentido de *vir a ser sendo* (MENEZES, 2015) e, a partir da Música, em especial das canções, revelar-se a si mesmo, num espetáculo de seu próprio processo de criação.

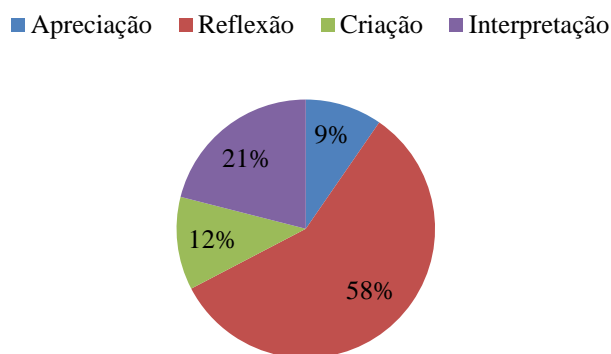
4.2 PROPOSTAS DE APROXIMAÇÃO

Chama-se, aqui, Propostas de Aproximação, o oferecimento de Experiências Poéticas e Estéticas, no Eixo em estudo. Tais experiências partiam da Universidade, estando expostas e propostas nas UEs; seu público-alvo eram os licenciandos. Compreende-se então que, caso aceitas e vivenciadas, tornavam-se possibilidades efetivas de alcançar os licenciandos, vinculando-os a seus professores, e tornando-os paulatinamente mais próximos do Repertório,

com suas concepções e princípios nele impregnados. As Propostas de Aproximação foram obtidas a partir dos enunciados da parte Atividades, de cada uma das UEs.

No Eixo em estudo, os alunos foram solicitados a cumprir 427 (quatrocentos e vinte e sete) atividades, distribuídas entre os quatro anos de sua oferta. Essas foram classificadas conforme sua natureza: artística, pedagógica, e tecnológica; e seu modo de aproximação individual ou coletivo. Em relação à natureza artística da experiência, do total de atividades realizadas 67% pertencem à categoria Experiência Estética, sendo que, destes, 58% foram atividades que objetivavam também uma reflexão sobre os feitos.

Gráfico 12 – Natureza Artística das Atividades Propostas no Eixo



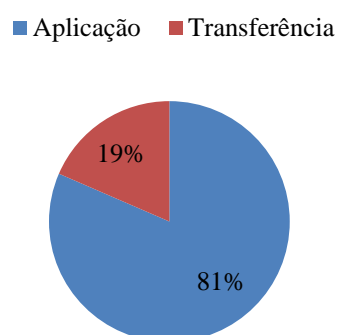
A partir do segundo semestre de 2009, questionários a serem respondidos na plataforma de aprendizagem Moodle passaram a fazer parte do elenco de atividades de todas as UEs, exceto aquela que se destinava ao Seminário Integrador Presencial. Sendo assim, das 427 (quatrocentos e vinte e sete) atividades propostas no Eixo, oitenta e três foram questionários sobre os conteúdos das UEs, aplicados na própria funcionalidade da plataforma de aprendizagem. Estes questionários representam 19%, dos 58% das propostas classificadas de natureza Reflexão.

Também a partir do segundo semestre de 2010, as disciplinas de Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada passaram a dispor para os alunos, semanalmente, de um espaço chamado Fórum de Dúvidas, que se destinava a responder dúvidas sobre a atividade prática da semana. Os estudantes eram incentivados a participar dos fóruns com a seguinte mensagem: “Empenhe-se em se manifestar positivamente, perguntar, formular hipóteses! Lembre-se sempre: é de suas participações que será constituído o aprofundamento do conteúdo do semestre” (UFRGS, 2010b). Outra atividade que se faz presente nesta categoria são os Fóruns de Discussão, nos quais os licenciandos foram incentivados a refletir e discutir sobre temas e

conceitos apresentados na UE e também relatar situações ocorridas em suas salas de aula ou a respeito de suas realidades socioculturais.

Como foram considerados apenas os enunciados das atividades, a categoria Apreciação aparece apenas com 9%; contudo, entende-se que diante da quantidade de obras ofertadas, os estudantes poderiam ampliar essas oportunidades, apreciando-as em diferentes momentos, por iniciativa própria. Em todo o caso, elas estavam disponíveis. No que se referem às propostas poéticas, 21% foram das categorias Interpretação de Obras e Linguagens Diversas. Nas Atividades de Criação, 12%, originaram diferentes produtos como: exposições, jingles, blogs, instrumentos, microcanções, clipes, objetos virtuais de aprendizagem. Salienta-se, que a maior parte dessas propostas de natureza Poética pertencem à categoria Coletivo, e em relação a natureza Tecnológica, à categoria Concreta. Em contraposição, as propostas de natureza Estética, em seu modo de aproximação, se enquadram na categoria Individual e, no que diz respeito à natureza Tecnológica, à categoria Virtual. Ainda a respeito da natureza Tecnológica, faz-se destaque para a diferença entre quantidade de propostas de método Diretivo, 90%, em relação a de método Autônomo, apenas 10%.

Gráfico 13 – Natureza Pedagógica das Propostas de Aproximação do Eixo



No âmbito da natureza Pedagógica, 81% das propostas foram de Aplicação e 19% foram de Transferência, conforme ilustradas no Gráfico 13. As interdisciplinas que tiveram mais propostas do tipo Transferência foram Espetáculos Escolares, em 2008, em que atividades de naturezas Artísticas sempre estavam voltadas para a prática musicopedagógica em sala de aula. Também em Música Aplicada, em 2010, quando os licenciandos ministraram atividades com os colegas, repetiu-se esse quadro. Apesar de essa prática não ter sido repetida no ano seguinte e de os alunos das turmas A, B e C não terem experimentado conduzir atividades com seus

colegas, a formação musicopedagógica aconteceu; apenas, sob outro formato. Esse formato alternativo foi viabilizado por uma atividade diferente sobre um mesmo objetivo, para as turmas D, E e F, e uma atividade nova para as turmas A, B e C, visto que todos deveriam criar um Objeto Virtual de Aprendizagem.

Nessa análise preliminar, constatou-se ser possível organizar o conjunto de atividades propostas em três grupos de temas preponderantes, referentes a: 1) Contexto Cultural dos licenciandos, priorizado em Espetáculos Escolares; 2) Execução Musical nos trabalhos acadêmicos, priorizada em Repertório Musicopedagógico; e 3) Ebulição de Ideias, conforme aqui denominado, reunindo uma articulação de todos os conteúdos estudados no PROLICENMUS e trabalhos realizados nas escolas e comunidades de cada um, que serviram a uma espécie de culminância integradora do curso e de seus envolvidos. Observe-se que, na sequência em que foram oferecidos, conduziram os alunos, no sentido de perceberem a si mesmos a partir dos lugares e das condições, nas quais se encontravam, passando pela descoberta e pela construção progressiva de si mesmos, para então chegar ao vínculo produtivo, pró-ativo e generoso, com os outros. As atividades e, sobretudo, o repertório veiculado e indicado por elas, serviu de suporte a essa caminhada. Destaca-se, contudo, que todos esses temas e focos estiveram sempre presentes, desde o Processo Seletivo ao evento de Formatura; todavia, ao descrevê-los associados às interdisciplinas, nos quais se destacaram, apresentam-se como mais fáceis de serem compreendidos.

4.2.1 Contexto cultural dos licenciandos

Na disciplina Espetáculos Escolares, os licenciandos deveriam cumprir um total de 64 (sessenta e quatro atividades)⁴⁹, cerca de duas por semana. Essas atividades podem ser classificadas em quatro tipos: Discussão, Pesquisa, Relato de Experiência, e Produção. As atividades do tipo Discussão ocorreram nos espaços de fórum e também, presencialmente, nos polos. Foram temas propostos para debates:

- Conceito de espetáculo; exposição como espetáculo e sua prática em sala de aula;
- Função do circo e suas personagens, identificando possibilidades de utilizar as atividades circenses em sala de aula;
- Diferentes grupos de teatro e tipos de trabalho com eles;

⁴⁹ A catalogação das atividades está disponível em: < <https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/propostas-de-aproxima%C3%A7%C3%A3o>>.

- Dança, música visível na sala de aula; festivais como espaço de revelação de talento;
- Significado de talento no âmbito escolar;
- Orquestras e seus programas didáticos;
- Seleção de cantores para formação de grupos corais escolares;
- Óperas e Musicais na escola; repercussões e potencialidades do carnaval sobre o processo educativo das crianças, que frequentam as escolas de Educação Básica;
- Relação entre os conceitos espetáculo festa religiosa e identidade cultural;
- Folclore no espaço escolar; transformação do corpo em espetáculo no espaço escolar; legislação da radiodifusão educativa;
- Pedagogia da TV;
- Arte na internet e na sala de aula;
- Quando a cidade vira espetáculo;
- Teatro é teatro;
- Autoavaliação da sua produção;
- Impressões das produções dos colegas; projetos culturais e comunidade;
- Possibilidades de produções artísticas e interação com a minha comunidade;
- Estudando a apresentação de projetos;
- Sustentabilidade e repercussão social de um projeto cultural.

Os debates presenciais tiveram os seguintes temas: Cinema e comunidade; Corpo, aparência e o papel da mulher *versus* a escola; Minha comunidade; Arte na comunidade.

As atividades do tipo Pesquisa podem ser divididas em dois grupos: pesquisa de campo e pesquisa online. Os objetos da pesquisa de campo foram:

- Produções de Artes Visuais na própria comunidade;
- Peças e obras teatrais;
- Danças típicas da comunidade, sobre as quais os licenciandos deveriam, junto com seus alunos, buscar danças informações sobre danças típicas locais, realizando uma apresentação dos resultados na escola;
- Festas religiosas da região em que vive, sobre as quais os licenciandos deveriam listar exemplos e informações sobre festas de cunho religioso de sua região;
- Fatos folclóricos da região em que vive, atividade na qual os licenciandos e seus alunos deveriam conversar, com parentes e conhecidos, sobre os mais diversos fatos

folclóricos da sua região: cantigas, parlendas, mitos, lendas, rezas, gestos, objetos sagrados e mágicos, datas específicas, superstições ou outras informações interessantes; e

- Espaços para apresentações musicais na cidade em que vive.

Os objetos da pesquisa online foram: filmes sobre Música ou para o ensino de Música; sites de corais escolares; produção de Ópera e de Musical; música de carnaval; sites de museus; sites de grupos de teatro; blogs de arte; canais educativos brasileiros.

Os Relatos deveriam versar sobre:

- Espetáculos escolares da escola em que atua;
- Experiências didáticas com filmes;
- Cinema em sua comunidade;
- Blogs de Arte com intenções educativas;
- Sites de museus, casas de espetáculos e concertos; e a
- Avaliação do curso.

Por fim, nas atividades do tipo Produção, os alunos deveriam realizar:

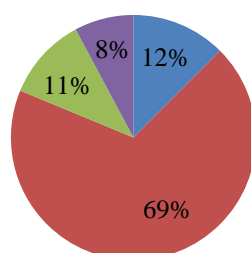
- Glossário com expressões sobre espetáculo;
- Habilidades circenses, aplicando-as em sala de aula;
- Espetáculo de dança típica com os alunos;
- Diferenças entre a interpretação da mesma obra por dois artistas diferentes;
- Sugestões de transferências didáticas com música de carnaval;
- Comparação de duas versões interpretativas da mesma obra; c
- Criação de um jingle;
- Criação de um blog sobre espaços de museus e espetáculos da região, cidade, estado;
- Criação de um projeto cultural em formulário específico.

A respeito da natureza Artística das propostas mencionadas, 81% foram Experiências Estéticas, dentre as quais, 69% se caracterizam por promover a Reflexão. Conforme os temas das Discussões, Debates e Relatos, pode-se compreender que essas reflexões estão intrinsicamente ligadas à concepção da oferta de repertório na e para a escola, além da percepção de sua própria realidade cultural. As propostas de Apreciação aconteceram por meio da busca de obras de referência: filmes, óperas, musicais, corais escolares, blogs de artes, sites

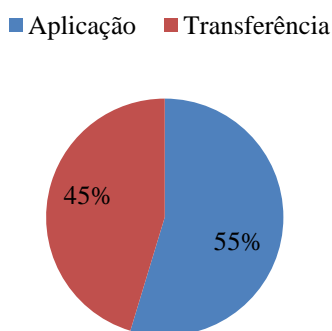
de museus e teatros, além da comparação de interpretações. Nessas atividades, os licenciandos foram incentivados a ampliar seu acervo de Obras de Referência para além do que já tinha sido oferecido, procurando por obras para serem apreciadas. No que se refere aos 8% de propostas do tipo Interpretação, todas estão diretamente ligadas à escola. Algumas delas, destinam-se a serem executadas, tais como: as habilidades circenses e apresentação pública de danças típicas com os alunos. Outras servem como exercícios de Planejamento, tais como: a elaboração de sequência didática com música de carnaval e a elaboração de uma de produção artística, envolvendo a comunidade local. Em se tratando das propostas do tipo Criação, essas foram atividades que orientavam a criação de duas exposições, de um blog, de um jingle, e de um projeto cultural-social. Todos esses produtos deveriam ter como objeto inspirador, qual seja, Obras de Referência descobertas na própria comunidade do licenciando.

Gráfico 14 – Natureza Artística das Propostas de EE

■ Apreciação ■ Reflexão ■ Criação ■ Interpretação



Apesar de a interdisciplina EE ser oferecida no início do curso, quando ainda não se tinha conhecimento maior do funcionamento do PPC e nenhum ajuste havia ainda sido feito, percebe-se coerência e equilíbrio, em relação ao que aconteceu mais tarde, no que se refere à natureza pedagógica das propostas. Conforme o Gráfico 15, 55% delas foram de Aplicação e 45%, de Transferência.

Gráfico 15 – Natureza Pedagógica das Propostas de EE

Em se tratando do modo de aproximação, a vivência coletiva ocorreu em 22% dos enunciados de atividades, sob a forma de reflexão, em debates presenciais nos polos. Também nas atividades de criação, exceto o Projeto Cultural Social, que foi construído individualmente, predominaram as tarefas coletivas. Mesmo se tratando de um curso mediado por mídias digitais, 38% delas deveriam ser realizadas na realidade concreta no polo, na sala de aula, ou mesmo em visitas de campo, demonstrando que em relação à natureza Tecnológica o curso considerou as dificuldades de alguns licenciandos neste novo ambiente de aprendizagem, proporcionando também situações de aprendizagem em locais em que estes já estavam ambientados. Esse procedimento também tornava evidente o fato, de que a tecnologia é um recurso, um meio, para que se alcance um dito fim; e não ela própria, esse fim. Ainda em se tratando da natureza Tecnológica, na categoria Método, apenas três das sessenta e quatro tarefas solicitadas foram consideradas autônomas. E todas estão relacionadas à prática pedagógica em sala de aula: utilização de habilidades circenses em sala, apresentação de dança típica e a elaboração de sequências didáticas, a partir de música de carnaval.

Certamente, essa realidade só foi possível, porque a ideia de fundo era valorizar a realidade cultural local dos licenciandos, incentivando-os a refletirem, apreciarem, interpretarem e criarem a partir do que eles já conheciam e já tinham apropriação, e do que descobriam perto de si. Dessa forma, a escola estava sempre presente, o que certamente favorecia a superação de uma antiga lacuna entre o que se produz na universidade e a realidade vivenciada em sala de aula. Diante dos dados apresentados, pode-se afirmar que as Propostas de Aproximação, desta interdisciplina, favoreceram a percepção da realidade sociocultural dos licenciandos, tanto para os licenciandos, favorecendo o conhecimento de si mesmo e identificando/estreitando laços com seus colegas, como inclusive para seus tutores e professores. Dessa forma, entende-se que, a partir da valorização dos conhecimentos prévios

dos licenciandos e de seu próprio referencial cultural, buscou-se estabelecer uma apropriação com novas referências.

Ao entrar em contato com uma nova obra musical, um professor de Música deve imediatamente acionar alguns referenciais em seu cérebro. Lá deverão ser buscadas ou armazenadas informações referentes a esta peça, quais sejam, seu gênero, estilo ou tipo; sua época; seu local de origem; seu compositor e intérprete mais importante⁵⁰. Da mesma forma, ao chegar a cada novo lugar, um professor de Música deve procurar por exemplos musicais da região. Este empenho diário formará, aos poucos, um acervo rico, ou pelo menos um conjunto de referências que muito o ajudarão no desempenho em sala de aula. (UFRGS, 2009, UE 01, p.5)

Sendo assim, fica evidente também que os licenciandos são orientados a adotar em sala de aula a mesma perspectiva que estão vivenciando. O destaque para a importância dada ao contexto escolar não se resume às experiências de reflexão/aplicação, mas também à transferência de conhecimentos apreendidos, a partir também das próprias obras de referência, produzidas por seus integrantes. Nesse sentido, vale salientar a concepção da missão da escola: “oferecer recursos e conhecimentos para que todas as pessoas tenham acesso a todas as oportunidades relacionadas a ela, seja como futuros profissionais, seja como apreciadores” (UFRGS, 2008). Dar-se conta do seu entorno, então, é condição fundamental para que todos tenham acesso a todas as oportunidades que existem nele; e a esse fim o Repertório do PROLICENMUS serviu.

4.2.2 Execução musical nos trabalhos acadêmicos

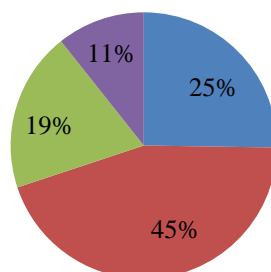
Na interdisciplina Repertório Musicopedagógico, os licenciandos foram desafiados a cumprirem 103 (cento e três) atividades⁵¹, cerca de duas a quatro atividades por semana. Em relação à natureza Artística das propostas, 70% são experiências chamadas aqui de Estéticas e 30% são de natureza Poética. Em se tratando dos 70% das experiências de natureza Estética, 45% se enquadram na categoria de Reflexão e 25% de Apreciação, conforme Gráfico 16.

⁵⁰ Entende-se que os tipos de informações apresentados são ilustrativos, visto que a depender do repertório outras informações serão acionadas.

⁵¹ A catalogação das atividades está disponível em: <<https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/propostas-de-aproxima%C3%A7%C3%A3o>>.

Gráfico 16 – Natureza Artística das Propostas de Aproximação de RM

■ Apreciação ■ Reflexão ■ Criação ■ Interpretação



As propostas para Reflexão tiveram como temas:

- MPB na escola de Educação Básica;
- Legislação do Hino Nacional;
- Escolha do Hino Municipal;
- Música de mercado na formação das crianças;
- Filmes, animações e o mercado profissional de dublagem;
- Canção de TVs Educativas, sua contextualização e elementos musicais;
- Material para o calendário letivo;
- Hinos nacionais na escola;
- Filme sobre Heitor Villa-Lobos;
- Encontro do ECILAC;
- Características dos personagens de Cats;
- Composição de minha própria canção;
- Fonte de inspiração;
- Seleção de vozes em coro escolar;
- Experiências vivenciadas na interpretação de microcanções;
- Apresentação de um projeto social de sua região, que atue com música, destacando aspectos positivos e negativos, a partir da apreciação do filme Orquestra de Meninos;

Foram feitas discussões sobre a escolha e oferta de repertório em projetos sociais e a relação com o contexto sociocultural dos alunos; e, além destes temas, quatorze atividades, cerca de 30% das atividades de Reflexão, foram questionários no Moodle sobre os conteúdos das UEs. Já como objetos para apreciação, foram disponibilizados as seguintes obras:

- Música Popular Brasileira (MPB);
- MPB infantil, hinos municipais e estaduais;
- Trechos de filmes e musicais;
- Desenhos musicais;
- Canções de programas de TVs Educativas;
- *Podcast* de histórias infantis;
- Canções de culturas do mundo;
- Hinos pátrios internacionais;
- Site do museu Villa-Lobos;
- Filme sobre Heitor Villa-Lobos;
- O Livro Mágico do Curumim, de Almeida Prado (1981);
- Repertório FUNARTE para coro infantil;
- Peças do ECILAC;
- Musical Cats;
- Frases gravadas;
- Obras de referência, que tenha como tema um animal, utilizando-a como objeto de inspiração para sua própria canção;
- CD Histórias e CDG1;
- Trechos de filme de ensino de Canto;
- Exemplos da produção vocal estudada;
- PS22 Chorus, Just Dance;
- Filme Mudança de Hábito;
- Trechos vídeo de coros escolares;
- Canção composta em grupo; e o
- Filme Orquestra de Meninos.

No que se refere às propostas de natureza Poética, os licenciandos deveriam interpretar:

- Jogos cantados, com os colegas do polo;
- Manifestações folclóricas, realizando uma exposição de diferentes manifestações junto com os alunos de suas respectivas escolas;
- Um desenho musical;
- Canção *So wie der Baum*, de Wolfgang Köning e Veronika Te Reh;

- Atividades de Festa Junina, junto aos alunos da escola, tomando como referência material disponibilizado;
- O Livro Mágico do Curumim, de Almeida Prado;
- Uma peça do ECILAC;
- Declamação e transformações rítmico-melódicas de uma frase escolhida;
- Canção do repertório CDG;
- Questões da prova específica de seu próprio Processo Seletivo ao PROLICENMUS.

E, como atividades de Criação, tiveram:

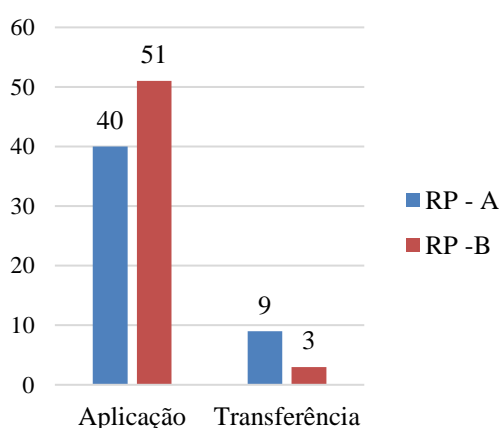
- Construção de três brinquedos;
- Produção de texto sobre o Hino do Estado;
- Linha do tempo com sucessos de outrora;
- Redação de uma crítica sobre filmes;
- Linha do tempo de filmes musicais;
- História em forma de poema musicado;
- Material explicativo para análise de canções;
- Calendário letivo com propostas de repertório musical;
- Jogos de experimentos e improvisos expressivos;
- Gráfico de alturas expressivas e de notas musicais, encadeamento e coreografia para uma frase escolhida;
- Releitura de uma canção CDG; e
- Finalização de sua composição sob a forma de Microcanção.

Em se tratando dos temas escolhidos para Reflexão, atenta-se para a mesma situação da interdisciplina anterior, em que o tema Ensino de Música na Escola de Educação Básica foi bastante abordado; contudo, desta vez, o foco dos debates foi o repertório, já totalmente prioritário, diante da proposta da interdisciplina. Outro dado relevante é a repetição do tema Seleção de Cantores para Corais Escolares, o que pode significar a importância dada ao tema, ou mesmo à eventual pouca compreensão por parte dos estudantes deste princípio. Outros temas abordados, tanto neste tipo de atividade como também nas de Apreciação, referem-se a questões técnicas e práticas ligadas ao processo de criação CDG. A partir dos dados apresentados, também é possível perceber que, apesar de a criação da canção ser o foco do

segundo semestre, as atividades foram de naturezas artísticas diversas, o que favorece um desenvolvimento musicopedagógico mais diversificado.

Os dados apontam que 68% das atividades foram Individuais e 32% Coletivas, sendo essas últimas de Interpretação e Criação. No que se refere à infraestrutura, chama atenção o equilíbrio entre as atividades do tipo Virtuais e Concretas, já que foram 50% cada uma destas categorias. No que se refere ao método, 81% foram atividades Diretivas e 19% Autônomas, entre estas algumas de Apreciação, e duas de Criações, uma baseada em manifestação folclórica local e outra de brinquedos. Sobre a natureza Pedagógica das atividades, é possível observar que, tanto no primeiro quanto no segundo, a maior parte foi de Aplicação, as quais podem ser consideradas de Ampliação de repertório e de Reflexão sobre o mesmo. As atividades de Transferência, mesmo em quantidade menor, foram consideradas de interesse, visto que apareceram, tratando de assuntos relacionados ao uso do repertório em sala de aula. Nelas, encontra-se permanente desafio, também, para que os licenciandos as incluam em seus respectivos planejamentos de ensino, aproveitando as indicações e informações sobre as obras oferecidas.

Gráfico 17 – Natureza Pedagógica das Propostas de Aproximação de RM



As Propostas de Aproximação de RM expuseram os licenciandos a uma grande variedade de Obras de Referência e suas diversas possibilidades de utilização, além de apresentarem a possibilidade de o licenciando compor um repertório adequado à sua realidade profissional: a sala de aula. Sobre uso de obras em sala de aula, dois pontos foram aqui considerados importantes: a necessidade de conhecimento da canção em seus vários parâmetros, entendendo

que esta é uma das condições para um bom desempenho em sala de aula; e a posse de objetivos claros, domínio sobre conteúdos e metodologias de ensino, em relação a essa canção. Constatou-se que o repertório referente ao uso da voz, falada e cantada, foi claramente destacado. Como já foi explicitado, afirma-se que, segundo a Proposta CDG, a Canção e sua ampliação em um Musical é o gênero mais adequado para o ensino de Música, na Escola Básica. Entende-se que o canto e o movimento estão intrínsecos à natureza da criança e que os demais elementos artísticos devem ser considerados subsídios para o trabalho com esses, contribuindo para expressar a sintaxe do pensamento musical (UFRGS, 2009, UE 29). Um conjunto de canções ideais para cada situação particular nem sempre pode ser encontrado; então, houve incentivo à Composição, como forma de criar tais canções ideais.

Isso posto, considera-se ainda que a criação, essência da atividade artística, seja possível de ser ensinada e aprendida, devendo ser uma prática constante na e para a sala de aula. Compor, nessa perspectiva, está “relacionado à habilidade de associar recursos expressivos já conhecidos com um sentido peculiar, a partir de alguma intenção que se tenha para compartilhar” (UFRGS, 2009, UE 17, p.8). A criação também envolve a utilização de arranjos que devem aproveitar as vozes em suas mais variadas expressões, adaptando a obra a condição técnica e as habilidades de cada um dos intérpretes, pois na Proposta CDG, a obra deve se dobrar ao intérprete (NUNES, 2005), e o trabalho em grupo é baseado na valorização de cada integrante. Assim, o critério para a seleção de participantes deve ser sempre o interesse pessoal de cada um (MENEZES, 2014). Lembra-se que cantar conta com o próprio corpo, como instrumento, é o primeiro passo da “virtuosidade” a ser explorada. Pode-se intuir, portanto, que pelo canto os alunos foram sendo conduzidos da percepção de seu entorno e condições externas, prioridade em Espetáculos Escolares, para a percepção de si mesmo e de condições intrínsecas, prioridade em Repertório Musicopedagógico.

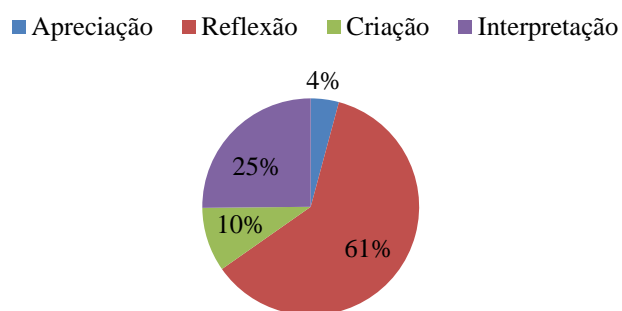
5.2.3 Criação e Ebulição de Ideias

Em 2010, as disciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada adotaram 167 (cento e sessenta e sete atividades)⁵² e, em 2011, foram 121 (cento e vinte e uma), sendo que 28 (vinte e oito) dessas, apesar de inéditas para as turmas que as estavam realizando, já tinham sido aplicadas em 2010 com outras turmas; portanto, constituem-se mera repetição e

⁵² A catalogação das atividades está disponível em: <<https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/propostas-de-aproxima%C3%A7%C3%A3o>>.

não estão contabilizadas em separado. Por isso, conforme justificativa já explicitada, para fins de análise serão consideradas 93 (noventa e três) atividades. Constatou-se grande movimentação nas ofertas das interdisciplinas e grande movimentação de pessoas em torno das atividades propostas pelas UEs, desses semestres letivos. Alunos de turmas distintas e até de polos diferentes eram estimulados a cruzarem seus caminhos, desenvolvendo tarefas que exigiam atitudes colaborativas e integradoras, inclusive por intermédio da internet. Tal compartilhamento foi se intensificando. No primeiro semestre de 2010, apenas duas UEs apresentaram as mesmas atividades nas duas interdisciplinas; já no segundo semestre, apenas uma UE adotou atividades diferentes.

Gráfico 18 – Natureza Artística das Propostas de CME e MA 2010



Quanto à natureza Artística das atividades adotadas neste ano de 2010, 61% (Gráfico 18) caracterizam-se como atividades para Reflexão, sendo que 42% desse tipo de atividade foram questionários a serem respondidos no Moodle sobre o conteúdo das UEs. As outras atividades dessa natureza versam sobre os seguintes temas:

- Tipos de grupos instrumentais da cidade ou estado;
- Interesse comercial versus interesse cultural;
- Experiências sobre a participação em grupos vocais e instrumentais;
- Classificação vocal dos cantores do polo;
- Imagens sonoras;
- Roteiro de ensaio, SIP, repertório para um determinado grupo;
- Sonoridade de grupos;
- Tipos de liderança;
- Musicologia;

- Crítica musical;
- Pensadores em Educação Musical: Willems, Kodaly, Dalcroze e Orff;
- Defesa de produção intelectual.

Ainda referente às propostas de Experiência Estéticas, apenas 4% foram de Apreciação, que tiveram como obras: trechos de MPB, vídeos com atividades dos métodos ativos estudados, vídeos sobre liderança, CD Histórias e CDG 1. As atividades de natureza Artística Poética formam 35% do total, sendo que 25% dessas são de Interpretação. Nessas atividades, encontramos:

- Simulação de testes de classificação;
- Gravação de um vídeo, regendo, para os da interdisciplina CME participação das atividades ministradas pelos colegas de MA, e aplicando atividades com os colegas de CME, para os estudantes de MA;
- Reprodução de jogo;
- Participação das atividades do SIP;
- Experimentação, exploração e musicografia do poema;
- Ensaio e gravação da defesa de produção intelectual; e
- Participação como banca da defesa de um colega.

Para os estudantes de CME, no primeiro semestre, as atividades de criação foram relacionadas à produção individual de cada um. Primeiro, solicitou-se a criação de um objeto artístico baseado na reflexão sobre seu próprio aprendizado e, depois, a criação da Defesa de Produção Intelectual correspondente. Os estudantes de MA, além da referida Defesa, também tiveram que criar vocalizes, proposta de repertório, jogos e brincadeiras, coreografia com percussão e expressão corporal para aplicar com os colegas de CME, além de uma crítica musical. No segundo semestre, para todos os estudantes, o trabalho foi organizado em etapas para a criação de um videoclipe de uma canção composta e arranjada por cada grupo.

Em se tratando da natureza Pedagógica das atividades, 80% caracterizam-se como propostas de Aplicação, e 20% de Transferência. As atividades de Transferência concentram-se no primeiro semestre e, para a turma de MA, apenas seis atividades desta natureza foram destinadas. Quatro semanas antes de cada proposta ser aplicada com seus colegas de CME, os alunos de MA vivenciavam, entre eles, o conteúdo e a proposta de atividade, inspirada nos

chamados Métodos Ativos. Além disso, os licenciandos tinham à sua disposição um espaço específico no Moodle, destinado ao compartilhamento de suas dúvidas e desafios especí. Essa experiência, sem dúvida, foi muito interessante, pois mesmo aqueles que já tinham prática em sala de aula puderam vivenciar o processo pedagógico desde o planejamento, preparação, ensino e avaliação.

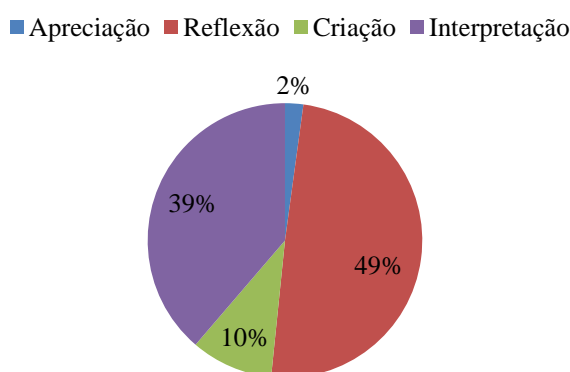
No tocante ao Modo de Aproximação, 74% das propostas foram individuais e 26% coletivas. Essas foram as atividades de Transferência realizadas pelos alunos de MA: etapas da composição da canção, arranjo e videoclipe. No que se diz respeito à infraestrutura utilizada, as propostas coletivas também pertenciam a categoria Concreta. Nessa categoria, encontra-se um total de 35% das atividades, enquanto na categoria Virtual, 65%. No que tange ao método, segue-se a tendência das demais interdisciplinas, e 90% das atividades foram Diretivas. Salienta-se, que mesmo as atividades de Transferência, que deveriam ser realizadas pelos estudantes de MA, foram diretivas; apenas em poucas situações os estudantes deveriam agir autonomamente. Além dessas situações, as atividades autônomas incluíram participação dos estudantes de CME nas atividades ministradas pelos estudantes de MA e em algumas etapas da criação da canção.

Em 2011, as interdisciplinas CME e MA adotaram 93 (noventa e três) atividades inéditas, dentre as quais 51% possuem a natureza Artística Estética, sendo que apenas 2% das atividades são de Apreciação e tem, como Obras de Referência, vídeos gravados pela equipe de tutores do PROLICENMUS. Os licenciandos deveriam analisar os elementos musicais das canções presentes nas atividades. No que se refere às propostas de Reflexão, foram constituídas de atividades de discussão no fórum de dúvidas, preenchimento do questionário sobre o conteúdo das UE, com apenas uma discussão sobre variações regionais em canções da cultura popular de tradição oral, e uma atividade de autoavaliação. Dessa forma, compreende-se que as atividades mais significativas foram de natureza Artística Poética.

Sobre as propostas de natureza Poética, as de Interpretação, 39%, no primeiro semestre, foram reprodução de atividades musicais gravadas em vídeo interativo pelos tutores do PROLICENMUS e a preparação das fichas de jogo, com análise musical e padrões de movimento. A partir das características das propostas de interpretação do segundo semestre, é possível perceber um foco no reforço do desenvolvimento das habilidades musicais. Além das reproduções dos vídeos interativos, as demais atividades se constituíram de reprodução, cópia, execução e gravação de dez Microcanções por semana e escrita de partitura de uma décima primeira canção, criada. Em relação à categoria de Criação, 10%, no primeiro semestre os

licenciandos deveriam compor uma Microcanção, arranjá-la e criar para ela uma coreografia. No segundo semestre, novamente os licenciandos deveriam compor uma Microcanção, esta, no ritmo de baião, fazer novas versões para seis Microcanções dadas, construir instrumentos musicais com materiais alternativos e improvisar, utilizando-os. Por fim, integrando essa produção e/ou a ampliando por novas criações, deveriam construir um objeto de aprendizagem.

Gráfico 19 – Natureza Artística das Propostas de Aproximação de CME e MA 2011



Concernente à natureza Pedagógica, as propostas em sua maioria são de Aplicação, apenas 4% de Transferências, essas últimas, relacionadas à construção do Objeto de Aprendizagem. No que se referente ao Modo de Aproximação, as atividades Coletivas, 33%, se constituem de atividades de criação e de interpretação; enquanto isso, as Individuais foram de Reflexão, Apreciação e algumas de Interpretação. Na categoria de Infraestrutura, na natureza Tecnológica, as propostas foram equilibradas, sendo 53% Virtual e 47 % Concreta, essas todas, de interpretação e criação. Em relação ao método, apenas 3% foram de propostas Autônomas, essas relacionadas a etapas de escolha de elementos para a criação do jogo. Pelas naturezas das propostas, conclui-se que, em 2011, o foco foi recuperar as lacunas do conhecimento musical de semestres anteriores, para que alunos conseguissem galgar o perfil do egresso, estabelecido no PPC.

Em Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, conceitos e ideias já anunciados em momentos anteriores do curso foram reforçados, como por exemplo: a importância da utilização de arranjos para oportunizar o fazer musical, em grupo, de integrantes de diferentes níveis e habilidades musicais, pois promovem o desenvolvimento e/ou aprofundamento de competências e habilidades musicais; e, a escolha do repertório ser pautada antes pelas

necessidades de aprendizagem dos alunos, do que por um senso estético e moral particular do professor (UFRGS, 2010a, UE 11, UE 13; UFRGS, 2010b, UE 6, UE 13).

Outro tema discutido foi à relação entre a acessibilidade da criança e obras sofisticadas e complexas. No PROLICENMUS, entende-se que uma obra interessante não deve ser negada ao alunado infantil apenas por ser considerada difícil. Sua complexidade não é sinônimo de impedimento para a apreensão, por parte deste público. Sendo assim, é necessário que se aceite não subestimar a capacidade de compreensão da criança, preparando-a para

enfrentar exigências técnicas de obras consagradas, tanto no campo da composição, quanto no da interpretação e da apreciação. No entanto, mesmo num pretoso caminho que conduza do desconhecimento ao domínio, existem instantes onde o belo se revela de forma absoluta. Educar para a sensibilidade estética é alertar, permanentemente, para tais instantes e oportunizar sua fruição (UFRGS, 2009, UE 22, p. 11).

Os dados analisados evidenciam que só é possível se aproximar das obras e dos princípios de oferta a partir do conhecimento das mesmas. Sendo assim aproxima-se quem conhece, conhece quem se aproxima. E cabe ao professor dar o início nesse processo, assim como sustenta-lo atualizado e ativo. Para enfrentar a sala de aula, os licenciandos foram instigados e preparados para que essa aproximação/conhecimento ocorra por meio da criação de espaços e situações de “intervenção coletiva, devidamente estruturados por molduras que suportam a intervenção de todos!” (UFRGS, 2011a, UE 25, p.10). O trabalho de criação coletiva, vivenciado durante todo o percurso do Eixo, destaca-se pela valorização da obra e não de sua autoria, reafirmando que cada obra é um processo de criação dinâmico e constante. Nesse aspecto, além da constante criação de si mesmo como Obra de Referência, o professor deve atentar-se para a criação da obra externa, seja ela a turma de alunos, a comunidade escolar, a sociedade, e até a peça musicopedagógica e artística, em si. Toda criação deve ser tanto o resultado da colaboração de todos, como influenciadora da criação de cada um, enquanto indivíduo integrado a um ser coletivo.

4.3 PRINCÍPIOS CDG NA OFERTA

Conforme exposto no capítulo três, a doação inaugura o ciclo da Tríplice Obrigação Universal e estabelece uma relação de autoridade e determinação sobre os demais aspectos. O

doador é o responsável pela escolha da Dádiva, e o que ela deve carregar em si. Certamente, na formação dos professores do PROLICENMUS, o PPC determinava os conteúdos, aos quais os licenciandos deveriam ter acesso, e as competências e habilidades, que deveriam ser desenvolvidas, para que se chegasse ao perfil do egresso, que continham as condições mínimas necessárias para que o donatário fosse considerado apto ao diploma de licenciado em Música pela UFRGS. O PPC foi elaborado de acordo a legislação vigente, no Brasil, na época: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação docente e de Música, condições do edital do Programa de Pró-Licenciatura; e, fundamentado na Proposta Musicopedagógica CDG, devidamente aprovada pela Universidade que os titularia. Devido à sua originalidade, compreende-se que sua fundamentação teórica é um dos aspectos mais importantes, na diferenciação entre o PROLICENMUS e outros cursos da mesma área e modalidade, podendo, portanto, ser considerada sua própria essência.

Neste estudo, o Repertório é a dádiva que, como já foi dito, é o **Lugar de Desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação**. E o PROLICENMUS é o doador. A aproximação entre o CDG e o Paradigma da Dádiva, explicada no capítulo três, mostra que o Momento Dar possui dois Atos: Seleção e Disponibilização. No início deste capítulo, foram apresentadas as Obras de Referências selecionadas e os critérios de seleção utilizados no Eixo. Também foi evidenciada a Disponibilização de tais Obras, por meio da análise das Propostas de Aproximação. Sabendo-se que a dádiva está embricada da essência de seu doador, aceita-se que o Repertório doado possui a essência do CDG, que neste estudo, é entendido e delimitado por seus Princípios, já apresentados. Dessa forma, interessa perceber, agora, como tais princípios estão presentes nas Obras de Referências e nas Propostas de Aproximação.

Como já exposto, cada Princípio é formado por três Componentes. No Princípio correspondente ao Ato de Seleção: a obra deve ser erudita, possuir possibilidades musicopedagógicas e ser aberta. A erudição se refere à sua capacidade de articulação coerente e consistente entre seus aspectos técnicos, estéticos e poéticos. Essa capacidade é o que permitirá que a obra, independente de sua procedência, época, gênero ou estilo seja tratada como conhecimento artístico, tornando-se conteúdo escolar. E, como conteúdo escolar, mesmo distante de seu contexto de origem, a obra é capaz de permitir experiências artísticas que remetam seus apreciadores/intérpretes ao lugar de desejo de seus criadores, por meio de sua capacidade de comunicação, expressão e sensibilização. Em se tratando de suas características musicopedagógicas, a obra deve ser capaz de curvar-se ao intérprete e, também nesse sentido,

ela deve ser aberta, suportando interferências criativas, sem perder sua consistência nem identidade.

É possível perceber que este Princípio estava presente, em maior ou menor evidência, nas obras oferecidas, sendo reforçado nos textos contidos nas partes Conteúdos e Atividades das UEs. Obviamente, em cada uma das interdisciplinas, sob uma perspectiva diferente. Na interdisciplina EE, ao mesmo tempo que tiveram acesso a um variedade de obras de diferentes linguagens artísticas eruditas, musicopedagógicas e abertas, os licenciandos vivenciaram obras de e em seu próprio contexto sociocultural, baseadas em seus próprios interesses e critérios de Seleção. Contudo, tais interesses e critérios eram orientados por Propostas de Aproximação e, constantemente, submetidos à avaliação. Insistia-se no foco de que a busca por obras deveria considerar os componentes do Princípio em discussão, fortalecendo os licenciandos, visto que, como professores, possivelmente, eles as transportariam para o contexto escolar, sujeitando-se à realidade dos envolvidos e suportando as interferências dos alunos. Na interdisciplina RM, depois de vivenciar principalmente obras do gênero canção, cada licenciando foi desafiado a criar sua própria canção, com as características dos componentes citados, o que foi não atendido a contento. Tais lacunas precisaram ser preenchidas por estudos subsequentes, particularmente, nas interdisciplinas CME e MA, nas quais houve grande estímulo à aprendizagem colaborativa. Por meio delas, favoreceu-se que os licenciandos superassem suas dificuldades e criassem obras (microcanções e objetos virtuais de aprendizagem) eruditas, musicopedagógicas e abertas.

Em se tratando do Princípio correspondente ao Ato de Disponibilização, atenta-se para seus três Componentes: vínculo entre a obra e a concepção que fundamenta a proposta, necessidade de aprendizagem de seus alunos, e diversidade cultural. A partir dos dados apresentados, é possível perceber que as obras disponibilizadas serviram de exemplos para ilustrar as concepções da PropMus CDG, esteio do curso. Esse componente também foi trabalhado a partir de intervenções nas escolas, elaboração de planejamentos, e discussões nos fóruns sobre repertório e seus planos de ensino ou de aula. As obras também foram postas, respeitando as diferentes necessidades de aprendizagem dos licenciandos, seja por meio, das possibilidades oferecidas em três níveis distintos nas UEs (Conteúdos, Materiais de Apoio, Referências), seja pela divisão das turmas em duas interdisciplinas com diferentes obras e atividades, ou ainda pela inserção de atividades complementares, como por exemplo, as relacionadas ao uso das Microcanções. Em se tratando da diversidade de obras, não apenas a concessão foi efetiva, mas também a abordagem da oferta, que considerou a diversidade do

próprio público, permitindo que os licenciandos compartilhassem obras de seu contexto sociocultural.

Outra condução didática que privilegiou este Princípio foi a Disponibilização bem exemplificada pelos conteúdos da UE 05 de MA e CME (2010), ao tratar dos critérios para escolha de repertório. Concluindo esta parte, então, afirma-se que tais critérios se concatenam com os Componentes do Princípio correspondente ao Ato de Disponibilização, dentre eles: a observação do calendário letivo, como um vínculo entre a obra e o PPP; a consideração de quem são os sujeitos envolvidos, os objetivos do grupo, características dos integrantes e suas condições de desenvolvimento musical, expectativas pedagógicas, como a observância das necessidades dos alunos; a posse, por parte do professor, de uma acervo significativo sempre em ampliação, como um caminho para a viabilidade da oferta de um repertório que contemple a diversidade cultural.

Os Atos do Momento Receber são Aceitação e Apropriação. Rememora-se que os Componentes do Princípio correspondente ao Ato de Aceitação são: escolha pessoal, prazer e comprometimento com sua experiência e com a dos demais, e aceitação do outro e da coletividade como possibilidade de aprendizagem. Assim como foi explicitado no capítulo três, o licenciando era obrigado a receber a oferta das obras, pois tinha que cumprir as atividades propostas, para atingir o perfil do egresso. Todavia, ele também era livre, pois além de ter aceitado ingressar no curso por escolha pessoal, ele poderia selecionar as experiências que iria vivenciar, assumindo as consequências do que essa recusa significava. A escolha pessoal também envolve o outro binômio do Paradigma da Dádiva, interesse/*amância*, pois se constitui numa escolha que parte de e privilegia um ou outra. O interesse próprio se estabelece no prazer pessoal de estar em sala de aula como professor, e a *amância*, na importância dada ao desenvolvimento integral de seu aluno. Ou seja, a aceitação da oferta de Repertório não se limita à escolha por fazer ou não uma atividade, por fazer ou não um curso de formação de professores; refere-se, principalmente, à escolha por ouvir ou não seu chamado, sua vocação. A este respeito, importa atentar para o discurso da UE 26 de RM “Ser um educador é algo mais do que ser um artista de palco. Requer quase as mesmas condições de *performance* e, além disso, talento e preparo pedagógico. Requer, antes de tudo, vocação para ensinar.” (UFRGS, 2009, UE 26, p. 8) Na concepção CDG, aceitar sua vocação requer comprometimento, segundo componente deste Princípio:

cada pessoa que desejar ser professor deve somar constantemente o comprometimento com sua própria construção interior. Um professor deve ser

alguém que busca ter um espírito elevado, perspicaz e corajoso, sempre em evolução. E, para tanto, deve alimentá-lo adequadamente, como pela apreciação de belas obras de arte, por exemplo. (UFRGS, 2009, UE 16, p. 3)

A qualificação de uma obra de obra de arte, segundo os critérios CDG, já foi explicitada anteriormente, interessando neste momento apenas a perspectiva da ampliação do acervo. Sobre isso, percebe-se que os licenciandos foram incentivados não apenas a ampliarem seu acervo de obras, mas a ampliá-lo no propósito de contribuir com sua construção interior. Vale salientar, que a UE 16 de RM trata do tema Fontes de Inspiração para a criação de uma obra, utilizando como exemplo o musical *Cats*. Entende-se que as Obras de Referências ofertadas, ao tempo que deveriam colaborar com a construção profissional dos licenciandos, alimentando-os, deveriam servir como fontes de inspiração para novas experiências artísticas, desafiando-os. Todavia, para que isso fosse possível, além da escolha pessoal em participar das experiências ofertadas, envolvendo-se com os processo de criação ofertados, os licenciandos deveriam se comprometer com tais experiências, sob um prisma intrainterpessoal. Ao se responsabilizar por sua própria experiência e pela experiência do outro, o sujeito começa a entender que a aprendizagem pode e deve ser construída com o outro, na coletividade.

Esse último Componente do Princípio em destaque estava presente em diferentes atividades. Nas Experiências Estéticas, por exemplo, no incentivo à apreciação de manifestações artísticas sob o olhar da cultura, a que perteciam. Também nos fóruns, abordando apresentação de sua própria cultura, troca de materiais, e discussões sobre temas como a integração escola-comunidade e a seleção de cantores para coro na Escola Básica. Além disso, o fórum em si já se constituiu num espaço para a aprendizagem coletiva. Em se tratando das Experiências Poéticas, esse Componente foi ainda mais reforçado, principalmente diante da necessidade de se trabalhar em grupos heterogêneos.

O segundo Ato do Momento Receber é a Apropriação, e suas fases se diferem de acordo com a natureza artística da experiência. Nas Estéticas, identifica-se: familiarização auditiva e mobilização sensorial de modo amplo, entendimento intelectual e utilização do pensamento crítico, e verbalização do que foi reconhecido. Nas Poéticas: explicitação, ampliação, e espacialização. Vale citar que as fases das duas experiências foram citadas em UEs do Eixo; todavia, nota-se que principalmente os conceitos das fases das Experiências Poéticas não foram aprofundados, durante o curso. Mesmo assim, ao observar as Propostas de Aproximação, é possível perceber que elas foram vivenciadas pelos licenciandos. Em se tratando das Experiências Estéticas, observa-se que os licenciandos sempre foram conduzidos à audição de diferentes obras do mesmo gênero/estilo. Posteriormente, eles deveriam pensar sobre tais obras,

sempre incluindo possibilidades de seu uso em sala de aula. Seguidamente, eram solicitados a ensaiarem tais procedimentos, realizando atividades com seus próprios colegas, no polo. As fases das Experiências Poéticas foram assim vivenciadas, ficando bem evidentes nas propostas de criação dos arranjos para as microcanções individuais e nas do Objeto Virtual de Aprendizagem. Leonardo Nunes (2015) analisa as etapas de criação da microcanção, identificando que a Explicitação ocorreu durante a construção da primeira versão da canção, com a elaboração do Poema, da Méloia, e da Estrutura Rítmica. A Ampliação se estabeleceu no aprimoramento da canção, a partir da definição de: Caráter, Forma, Harmonia e Arranjo. E, por fim, a Espacialização, quando a canção foi retirado do papel para o espaço sonoro e expressivo do contexto a que se refere, estando, a partir de tais elementos, temporariamente finalizada.

O Momento Retribuir também possui dois Atos: Aplicação e Transferência. Os Componentes do Princípio correspondente ao Ato de Aplicação são: perceber-se como uma obra de referência aberta, entender sua prática pedagógica como um espetáculo de si mesmo, e zelar para estar a serviço dos outros. Os Componentes deste Princípio foram enunciados durante todo o curso, nas interdisciplinas do Eixo em estudo. Na interdisciplina EE, no contato com obras de diferentes linguagens artísticas e sob o conceito de espetáculo apresentado, os licenciandos foram instigados a compreender que sua prática, tanto como estudantes de um curso de formação de professores, como em sua atuação profissional eram um espetáculos de si mesmo. Como tal, eram resultados de processos de criação disponíveis à apreciação externa, o que, certamente, acarretava responsabilidades diante dos colegas de curso, mas, principalmente, diante de seus alunos, para os quais tal espetáculo era uma Obra de Referência.

Na interdisciplina RM, por intermédio do estudo do gênero canção, os licenciandos foram estimulados a perceber que, ao cantarem, também estão revelando a si mesmos, num espetáculo de seu próprio processo de criação por meio da elaboração de suas vozes. A partir disso, os licenciandos foram despertados para a importância do domínio das obras e das metodologias que utilizam, visto que, além de sua prática de ser um espetáculo de si, devem ainda promover a revelação do outro e de seu processo de criação. Nas interdisciplinas CME e MA, os licenciandos vivenciaram outras possibilidades de criação de si mesmos, por intermédio da composição de uma Microcanção. Sob tais circunstâncias, foram alertados para a perceber a importância de terem sido alimentados, durante os primeiros anos do curso, por outras Obras de Referências. Foram alertados, também, para a necessidade de continuarem essa nutrição, fortalecendo sua construção interior. E, ainda mais, foram alertados para o valor da coletividade, nessa construção; pois o olhar para outro é imprescindível, quando cada um

constrói a si mesmo, estabelencendo o que é, o que se pode ser, e o que se deseja ser numa busca pela parecença e pela distinção.

A respeito do terceiro Componente deste Princípio, zelar para estar a serviço do outro, atenta-se que, cuidar de sua construção interior e da qualidade de sua prática musicopedagógica, por entender que é um obra de referência, já é estar a serviço do outro. Da mesma forma, é estar a serviço do outro, permitir que esse outro se revele. No caso da sala de aula, entendendo que esse espaço pertence, prioritariamente, ao aluno. Os dados apontam que esse Componente foi trabalhado em várias situações, como por exemplo, nas discussões sobre talento na escola e sobre seleção para coros. Também nas atividades em grupo, principalmente aquelas em que os alunos de MA deveriam ministrar atividades para seus colegas de CME, e nas atividades de avaliação, em que os licenciandos deveriam avaliar seus colegas, fazendo-lhes sugestões de melhoria; ou seja, deveriam estar a serviço do desenvolvimento deles.

A Transferência é o segundo Ato do Momento Retribuir e seus Componentes são: a canção como principal recurso do ensino de música, a criação como a essência da atividade artística, e a coletividade como melhor espaço para a criação. Atenta-se, que tais Componentes se referem à Transferência em um espaço específico, a Escola Básica, visto que esse seria o principal destino de trabalho dos licenciandos. A grande quantidade de oferta de canções de diferentes estilos, procedências e épocas, certamente, contribuiu para reforçar o entendimento do primeiro Componente deste Princípio. Também algumas das atividades que possuíam a natureza pedagógica de transferência utilizavam canções como obras de referência. É possível observar, que essa concepção foi mais aprofundada em RM, seja pelas oferta de obras ou pelas ideias apresentadas na seção Conteúdos, das UEs. As ideias apresentadas, mais uma vez, apregoavam o uso da canção como principal recurso para o ensino musical, não apenas por sua acessibilidade, visto que todos já possuem o instrumento musical para a sua produção, mas principalmente porque o canto revela e expõe a alma, já que vem de dentro de si. Para Coelho (1994), o resultado sonoro do canto depende das características vocais de cada cantor, que, por sua vez são inerentes à sua estrutura vital; porém, mais importante que isso é a consciência que “voz é, também, a expressão sonora da personalidade do indivíduo e do reflexo e seus estado psicológico.” (COELHO, 1994, p. 13). Assim sendo, eleger a canção como recurso principal, pressupõe um trabalho que favoreça o autoconhecimento e a autoaceitação, tanto do professor, como do aluno, numa busca pelo melhor de si, a ser compartilhado com os outros.

O segundo Componente deste Princípio estabelece a criação, como essência da atividade artística, rememorando-se aqui a concepção de criação já discutida no terceiro capítulo. Conforme a perspectiva de obra aberta, por diversas vezes os licenciandos experimentaram

realizar interferências criativas em obras de referência. No entanto, em se tratando de criação, a experiência mais significativa foi a criação das Microcanções próprias. Os licenciandos foram estimulados e orientados a criarem suas canções, e a experiência vivenciada foi, ela mesma, um processo de criação. A primeira experiência ocorreu durante o segundo semestre de RM, com resultados insatisfatórios, pois as canções criadas não estavam de acordo com a concepção de obra de referência, aqui já explicitada. No ano seguinte a experiência foi recriada, sob uma nova moldura, apresentando uma sequência de propostas, didaticamente, mais bem estruturadas. Durante essa segunda tentativa, os licenciandos não criaram apenas as Microcanções; mas, principalmente, estavam sendo estimulados a se perceberem como processos de criação, a valorizarem cada um dos envolvidos e suas potencialidades, e, acima de tudo, a entenderem que a criação pode e deve ser ensinada e apreendida.

Conforme dito, na experiência de criação, os licenciandos foram estimulados a valorizar as potencialidades de cada integrante do grupo. Assimilar a coletividade como melhor espaço para a criação vai além disso, requer respeitar a individualidade de cada sujeito e, principalmente, almejar o crescimento individual e coletivo. Nas diferentes propostas coletivas, essa condição foi trabalhada; no entanto, nota-se que foi durante as Experiências Poéticas que essa prática foi mais consistente. Isso porque, na criação de uma canção que, por natureza, expressa o lugar de desejo de seu criador/intérprete, a partir da exposição de sua alma, repleta de lembranças e expectativas, o sujeito cria a si mesmo, com a colaboração do outro, que também é ajudado em sua própria criação. Dessa forma, na Transferência do Lugar de Desejo, o próprio desejo se efetiva, colaborativamente. Efetivação essa que passa a ser real na criação e na re-criação de pessoas, de obras, de uma sociedade mais justa e sustentável.

Conforme exposto neste tópico, os Princípios CDG estavam presentes na oferta das Obras de Referência e nas Propostas de Aproximação, atestadas pelas ideias vinculadas pelos conteúdos das UEs, nas interdisciplinas do Eixo em estudo. A presença constante, fluída, e espontânea dos Componentes de cada Princípio foi comprovada ao longo da oferta de todo o Eixo. A redação formal desses Princípios, conforme apresentada no terceiro capítulo, foi exposta pela primeira vez, nesta tese. Assim sendo, não apareceu do mesmo modo nas UEs pesquisadas, porque tal formulação é um dos resultados desta investigação, extraída, por esta autora, do conjunto da obra CDG produzido até agora.

5 RECEPÇÃO DO REPERTÓRIO PELOS LICENCIANDOS

- Que quer dizer cativar? [...]

- Significa criar laços. [...]

Se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. [...]

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

(O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry)

Este quinto capítulo tem como função atender ao segundo objetivo específico delineado pelo projeto de pesquisa que planejou e definiu a estrutura desta tese: verificar a repercussão, incluindo entendimento da proposta e aceitação, de tal Repertório, junto aos então licenciandos, e hoje licenciados pelo curso. Ele está organizado em três partes, cada uma correspondente a um dos olhares específicos da pesquisadora sobre a recepção do Repertório em estudo, antecedidas pela metodologia que conduziu o trabalho. Os três olhares em questão se referem: 1) à reação dos então licenciandos frente a Oferta deste Repertório, conforme foram definidos no terceiro capítulo desta tese; 2) às avaliações feitas pelos tutores e professores sobre o impacto que esse Repertório causou nos então licenciados; e, por fim, 3) à discussão sobre a identificação ocorrida, ou não, entre os então licenciandos e os princípios do Repertório CDG já mencionados, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Organização do Quinto Capítulo

Foco: Objetivo Específico 2				
Dados	Reações dos Licenciandos	Avaliação dos Docentes	Identificação com os Princípios	
Origem	Quadro de Reações dos Licenciandos: temas abordados pelas diferentes turmas e exemplos de postagens representativas.	Quadro de Pareceres dos Docentes: contexto, proposta de ensino e conquistas.	Princípios CDG (Cap. 3)	Reações (5.1) e Avaliações (5.2)
Resultado	Análise das reações de recusa e aceitação, a partir dos valores mobilizados, das visões sobre atuação profissional, e do desenvolvimento de autonomia e colaboratividade.	Análise das avaliações dos docentes, verificando a familiarização dos licenciandos com o contexto, seu entendimento sobre a proposta de ensino, e seu reconhecimento, por intermédio da verbalização de suas conquistas.	Considerações sobre a Recepção	

O método de investigação utilizado para a coleta dos dados aproveitados neste quinto capítulo foi Pesquisa Documental, cuja fonte foram os Fóruns de Discussão do Eixo de Execução Musical. O fórum foi uma das ferramentas assíncronas utilizadas no PROLICENMUS, que, disponibilizada na plataforma de aprendizagem Moodle, permitia o registro e a comunicação entre todos os envolvidos do curso. Além de não exigir a utilização simultânea da ferramenta pelos participantes, os fóruns permitiam uma discussão aberta e de longa duração. Para Santos (2006, p. 229), como neste espaço a mensagem é circulada e pode ser comentada por todos os sujeitos envolvidos, “A inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração todos-todos”. A possibilidade de aprender com todos e de propor uma nova perspectiva de discussão, a partir do tema primeiro, sem dúvidas, torna esse espaço propício para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem colaborativa, características desejáveis na EAD.

Para Moore e Kearsley (2008, p. 162), a configuração básica do fórum de discussão é: a) uma mensagem inicial, que pode ser uma pergunta, ou um texto que provoca a reflexão sobre alguns itens do conteúdo; b) resposta à mensagem, onde os alunos ou tutores devem elaborar uma resposta, comentário ou questões sobre a mensagem inicial; c) mensagem de acompanhamento, na qual os professores e/ou tutores respondem às colocações anteriores, realizando uma avaliação, respondendo questões levantadas e os alunos, podem relatar como foi útil a resposta do colega ou do tutor; d) resumo da mensagem, por intermédio do qual o tutor resume as mensagens de todos os participantes, incluindo “aspectos importantes, similaridade e diferenças na compreensão do grupo”.

Em se tratando dos fóruns do Eixo em estudo, vale salientar que todos os fóruns foram abertos com enunciados, como: perguntas sobre o conteúdo em estudo, questões para reflexão, solicitações de sugestões de sites ou obras de referência; textos explicativos sobre o tema a ser discutido, ou sobre os assuntos das dúvidas que deveriam ser postadas em cada espaço determinado. Depois do período de uma semana, os professores e/ou tutores postavam mensagens de acompanhamento, algumas vezes com resumos das respostas dos alunos. A fim de extrair, de cada grupo percepções distintas, as manifestações dos então licenciandos e de seus tutores e professores foram separadas: por parte das manifestações dos primeiros, pode-se verificar acolhimento ou rejeição, ambos verbalmente expressos, do que lhes estava sendo apresentado e oferecido. Por intermédio das avaliações dos segundos, pode-se intuir o quanto tais ensinamentos estavam influenciando atitudes efetivas desses então licenciandos; isso é, atitudes percebidas externamente e para além das palavras que estavam sendo ditas por eles.

Tais dados foram coletados e categorizados, adotando-se as mesmas concepções explicitadas no quarto capítulo. Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta, dois quadros construídos pela autora: 1) Quadro de Reações dos Licenciandos, que extraiu dos Fóruns as reações dos alunos frente aos conceitos e obras apresentadas; 2) Quadro de Pareceres dos Docente, que levantou a percepção que os tutores e professores estavam tendo, sobre o que acontecia com os então licenciandos, à medida que seus pareceres reforçavam ou redirecionavam ideias manifestadas por eles.

O Quadro de Reações dos Licenciandos⁵³ (Quadro 8) possui duas partes e foi elaborado no sistema de categorias denominado por Bardin (2011) como Acervo, pois não tinha categorias pré-definidas antes da coleta.

Quadro 8 – Quadro de Reações dos Licenciandos

Interdisciplina e UE												
Título do Fórum												
Enunciado do Fórum												
Temas Abordados	Turmas						Postagens Representativas					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F

A primeira parte, correspondente às quatro primeiras linhas, refere-se a dados de identificação, a saber: 1) Interdisciplina e UE, indicando onde está localizado aquele Fórum; 2) Título do Fórum, referindo-se ao título que foi dado ao Fórum na UE; e 3) Enunciado do Fórum, concernente ao texto explicativo sobre o que deve ser discutido naquele espaço. A segunda parte do Quadro possui três colunas: 1) Temas Abordados, apresentando as principais posições dos alunos mediante a provocação feita no enunciado do Fórum. Tais categoriais sugeriram, a partir dos dois primeiros passos da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125), Unitarização e Categorização, já explicitados no capítulo quarto deste estudo; 2) Turmas, dividida em seis subcolunas, uma para cada turma, que teve como objetivo verificar a quantidade de postagens alusivas aos temas tratados, definindo assim, quais tiveram maior

⁵³ O Quadro 8 com as postagens dos licenciandos está disponível em: <<https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/rea%C3%A7%C3%B5es-dos-licenciandos>>.

concordância e em que turmas; e 3) Postagens Representativas, também subdividida em seis, uma para cada turma, onde foram inseridas postagens dos alunos, identificados pelas iniciais do nome e último sobrenome, selecionadas por se mostrarem deflagradoras de discussões ou como mais representativas, diante da concordância dos alunos, tais postagens servem como ilustrações dos temas abordados.

O Quadro de Pareceres dos Docentes⁵⁴ (Quadro 9), que também possui duas partes, foi elaborado no processo de Caixas (BARDIN, 2011), visto que as categorias já estavam definidas. Essas categorias foram determinadas após uma primeira leitura dos Pareceres. Assim como no Quadro apresentado anteriormente, a primeira parte do Quadro de Pareceres dos Docentes contém tópicos de identificação, possuindo os mesmos itens, só que desta feita organizados em colunas: 1) Interdisciplina e Unidade de Estudos; 2) Título do Fórum; 3) Enunciado do Fórum. A segunda parte do Quadro é formada por três colunas, onde foram categorizadas partes do texto do parecer: 1) Contexto, com constatações diversas sobre a relação dos alunos com o contexto do curso, destacando-se consequências da existência ou não de tal ambientação; 2) Propostas de Ensino, com observações sobre a compreensão ou a ausência de compreensão do que estava sendo proposto nas Unidades de Estudo; e 3) Conquistas, as ratificações ou reajustes sobre o que já estava sendo apropriado pelos licenciandos.

Quadro 9– Quadro de Pareceres dos Docentes

ID - UE	Título do Fórum	Enunciado do Fórum	Contexto	Proposta de ensino	Conquistas

Após a apresentação da metodologia empregada para a coleta e para a categorização dos dados utilizados neste quinto capítulo, segue-se a apresentação e a análise dos próprios dados. Em seu conjunto, resumindo, este capítulo está dividido em três partes: 1) Reações Imediatas, que retira das falas dos então licenciandos, suas reações de Aceitação, tanto acolhimento como recusa, diante dos recursos e desafios oferecidos pelo curso, conforme encontradas nos fóruns analisados; 2) Avaliações das Evidências, onde, com base nos pareceres de avaliação dessas

⁵⁴ O Quadro 9 com os pareceres dos docentes está disponível em: <<https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/pareceres-dos-docentes>>.

falas, produzidos por tutores e professores, se faz afirmações sobre a Apropriação dos Repertório oferecido; e 3) Identificação com os Princípios CDG, que consiste das considerações desta pesquisadora sobre os fatos então ocorridos, relativos ao Receber dos Princípios CDG por parte dos então licenciandos.

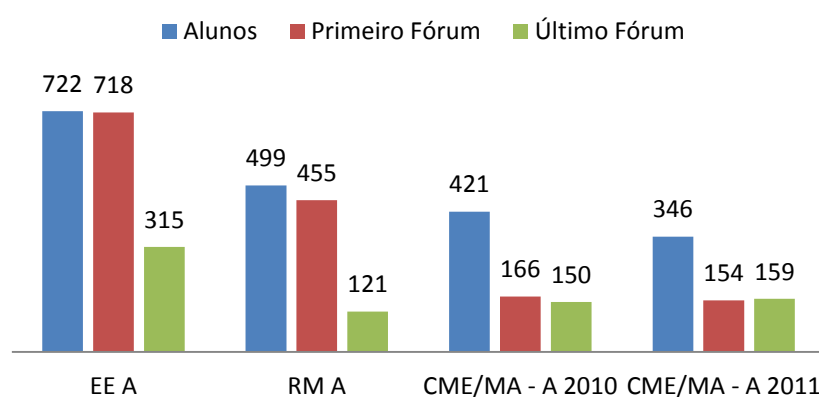
5.1 REAÇÕES IMEDIATAS

Feitas as ofertas de recursos e desafios, por parte do PROLICENMUS, no âmbito de suas UEs, coube aos alunos recebê-las. Obviamente, receber o que o curso estava oferecendo era parte imprescindível para obter dele uma certificação; no caso, um diploma. Contudo, isso poderia acontecer de modo tranquilo ou de modo tumultuado, permeado por desconfianças e rejeição. Como seria de se esperar, nem todos os então licenciandos se comportaram da mesma forma: enquanto alguns aceitavam e se apropriavam de conteúdos e procedimentos, outros reagiam com maior ou menor disposição para isso. Neste tópico, discute-se sobre essa Aceitação. Conforme já mencionado no terceiro capítulo, a aceitação envolve muito mais do que apenas responder assertivamente a um estímulo dado; inclui também o comprometimento com o outro, acolhendo não apenas sua dádiva, mas a ele próprio. Na Oferta de Repertório, defendida neste estudo, este Ato, Condição Intrapessoal do Momento Receber, refere-se às experiências artísticas e aos processos de criação disponibilizados pelo PROLICENMUS. Para verificar a Aceitação de tais experiências, e consequentemente dos Princípios que as fundamentam, realizou-se um levantamento de dados nos Fóruns de Discussão e nos Fóruns de Dúvidas, abertos no Moodle para diálogo entre licenciandos e ministrantes/administradores do PROLICENMUS.

Os Fóruns de Discussão foram atividades obrigatórias, enquanto nos Fóruns de Dúvidas, de acordo sua própria finalidade, constituíam-se espaços de participação optativa. A partir do levantamento de dados, verificou-se que, independente da obrigatoriedade da tarefa, nos dois primeiros anos a quantidade de participações e de respostas dos licenciandos diminuía no decorrer do semestre, conforme o Gráfico 20. No primeiro Fórum de Discussão, da interdisciplina Espetáculos Escolares A, ocorreram 718 (setecentos e dezoito) postagens, o que representa 99% da quantidade de alunos. Já no último fórum desta mesma interdisciplina, essa porcentagem diminuiu para 43,5%. Em Repertório Musicopedagógico A, a situação é parecida, pois 499 (quatrocentos e noventa e nove) alunos estavam matriculados na interdisciplina e

houve 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) postagens no primeiro fórum, representando 91% dos alunos matriculados; mas, no último fórum, essa representatividade diminuiu para 24%. Apesar de alguns alunos não participarem e de outros postarem mais de uma vez no mesmo fórum, entende-se que a diminuição de postagens, durante o semestre, tanto pode ter acontecido pelo acúmulo de atividades, como também pela própria evasão no decorrer do curso. Vale salientar, que a diminuição de postagens foi acompanhada por uma progressiva e paulatina melhora na qualidade das manifestações. Dezenas de frases de saudação e até de simples concordância e discordância, sobre opiniões dadas pelos colegas, foram sendo substituídas por postagens que expressavam ideias mais consistentes.

Gráfico 20 – Amostra Quantitativa de Postagens nos Fóruns



No primeiro semestre de 2010, nas interdisciplinas Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada, as postagens no primeiro Fórum de Discussão representam 39% dos quatrocentos e vinte e um alunos matriculados e, no último, 35,5%. Apesar de os Fóruns de Discussão do primeiro semestre de 2011, nas interdisciplina CME e MA, aparecerem apenas na oitava semana, obtiveram 44,5% de postagens em relação ao número de matriculados, um total de trezentos e quarenta e seis alunos. Ou seja, nos dois últimos anos do curso, mesmo já mais habituados à sua dinâmica, pode-se considerar que apenas cerca de 40% dos alunos participavam efetivamente dos fóruns. Salienta-se que, neste período, os fóruns em sua maioria se relacionavam a atividades optativas. Observa-se estabilidade na proporção de postagens, nos últimos anos; indiferente à quantidade de alunos matriculados. Observa-se, também, que apenas 58% dos matriculados, no segundo semestre de 2011, conseguiram graduar-se. Diante desse dado, surge o questionamento sobre a relação entre a participação efetiva nos fóruns,

principalmente nos últimos semestre letivos, e a conclusão do curso. Como não pertence ao escopo deste estudo, tal questionamento será tema de investigações posteriores.

Em 2010 e 2011, com a mudança na estrutura de oferta das interdisciplinas, a dinâmica dos fóruns também foi modificada. Apenas os quatro primeiros fóruns de CME foram divididos por turmas; todos os demais, assim como os fóruns de MA, foram disponibilizados no espaço de Projeto Individual Progressivo – E. Apesar de estarem separados por interdisciplinas, os fóruns eram de acesso a todos. A iniciativa de concentrar todos os fóruns em um único espaço, separando-os apenas quando necessário, por interdisciplina, foi acertada. Isso gerou, a partir do segundo semestre de 2010, a criação de um espaço específico no Moodle para realização destas e outras atividades. Tal espaço, denominado Criação Colaborativa de Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares, funcionava como ponto de encontro de todos os licenciandos, independente da interdisciplina que estivessem cursando e a que turma o aluno pertencesse. Todos tinham acesso a todos os fóruns: no primeiro semestre de 2011, apenas quatro fóruns foram separados para cada interdisciplina; e nos segundos semestre de 2010 e de 2011, os fóruns foram os mesmos para as duas interdisciplinas. Conforme já demonstrado no Gráfico 20, apesar de não haver uma adesão significativa aos fóruns, essas alterações podem ter garantido a frequência na quantidade de postagens e, o mais importante, permitiu uma maior interação entre as turmas, situação necessária e desejável para as demais atividades propostas nas interdisciplinas do Eixo.

Lembra-se, que os dados apresentados se restringem apenas a uma das Propostas de Aproximação de Repertório: os fóruns. Tais dados revelam que a análise que se seguirá poderá ser entendida como pouco representativa, visto que, ao longo dos semestre, os alunos iam deixando de participar dos fóruns e, nos dois últimos anos, cerca de apenas 40% foram presentes neles. Contudo, considera-se que, mesmo de forma limitada, os fóruns, por sua própria constituição e seu funcionamento, são as fontes mais adequadas para que se possa compreender aceitação e/ou recusa dos licenciandos, frente ao Repertório proposto. Tal situação é verificada a partir de três perspectivas: a mobilização de valores, as visões a respeito da atuação profissional, e suas posturas de autonomia e colaboratividade.

5.1.1 Valores mobilizados

Conforme exposto no quarto capítulo, o PROLICENMUS ofertou 1.075 (hum mil e setenta e quatro) Obras de Referências. As características musicais e as possibilidades

musicopedagógicas de algumas dessas obras foram temas de discussão nos fóruns. A fim de organização do texto, tais fóruns serão apresentados a partir de quatro categorias, determinadas apenas pelo teor das postagens, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Categorização dos Fóruns sobre Obras de Referência

UE	Título da UE	Tema	Título do Fórum	Interdisciplina
13	Carnaval	Cultura Popular e Tradicional na Escola	Carnaval	Espetáculos Escolares
14	Calendário Religioso		Festas religiosas e identidade cultural	Espetáculos Escolares
15	Festas Folclóricas		Folclore no espaço escolar	Espetáculos Escolares
26	Vínculos com a Própria Comunidade		Possibilidades em minha comunidade	Espetáculos Escolares
10	Orquestras e Concertos	Música de Concerto	Orquestras e seus programas didáticos	Espetáculos Escolares
12	Música: Óperas e Musicais		Ópera e musical	Espetáculos Escolares
3	Hinos Pátrios e Canções Cívicas do Brasil	Hinos Cívicos	Composição de hinos	Repertório Musicopedagógico
12	Hinos Pátrios Internacionais		Hinos nacionais da escola	Repertório Musicopedagógico
1	Música Popular no Brasil	Música Popular Brasileira	MPB na escola de educação básica	Repertório Musicopedagógico
24	Práticas e suas Consequências		Coro escolar: selecionar ou não?	Repertório Musicopedagógico
1	Conjuntos Instrumentais		Grupos de sua região e bandas comerciais	Conjuntos Musicais Escolares 2010
8				Conjuntos Musicais Escolares 2011
10	Critérios para Escolha de Repertório		Escolha de repertório	Conjuntos Musicais Escolares 2010
12	Elaboração de Arranjos		Arranjos diferentes: qual a diferença?	Conjuntos Musicais Escolares 2010
11	Construção da Sonoridade do Grupo		Exercício de críticas de sonoridade	Conjuntos Musicais Escolares 2010
6				Música Aplicada 2010
13	Crítica Musical		Produzindo seu discurso crítico musical	Música Aplicada 2010
11				Música Aplicada 2011

Em se tratando da Cultura Popular e Tradicional, um dos fóruns em destaque é o da UE 13 da interdisciplina Espectáculos Escolares, com o tema Carnaval. A referida UE apresenta um visão crítica sobre espetacularização do Carnaval, partindo do contexto histórico de sua origem, suas transformações ao longo do tempo e das regiões por onde se espalhou, e sua realidade hoje. O enunciado do fórum chama atenção dos licenciandos para a postura profissional diante dessa manifestação: “Como professores, nossa preocupação deve ser sobre as repercussões e potencialidades desta festa sobre o processo educativo das crianças, que frequentam as escolas de Educação Básica brasileiras” (UFRGS, 2008, UE 13). As principais reações dos licenciandos apontam para duas posições: 1) O carnaval, como uma festa comercial, promíscua, indecente, violenta, que não tem nada de educativo; 2) O Carnaval como expressão da cultura tradicional, manifestação da diversidade musical e cultural brasileira. A primeira posição é assumida em 167 (cento e setenta e sete) postagens, com argumentos que esta festa é apenas imoralidade e pecado, como no exemplo a seguir:

Se tem um ponto em que a Bíblia é clara é sobre o pecado. O ser humano perdeu a noção de que os 10 mandamentos ainda são válidos (pois o caráter de Deus não muda). No entanto, cria desculpas para transgredir esta lei santa e irrevogável. Éh... meus amigos. Ser cristão autêntico requer (com a ajuda do E.S.) mudança de comportamento... Em Educação, nunca apoiei nenhuma forma "pedagógica" de carnaval. Justamente porque a verdadeira educação enobrece o homem, levando-o a um estado superior físico, mental, social e espiritual. ABAIXO O CARNAVAL, JÁ!!! (P.T., aluno da Turma E, 2008, informação escrita)

No exemplo apresentado, verifica-se que os argumentos estão relacionados a crenças pessoais. Observa-se que, além de serem contrários à festa, por motivos religiosos e/ou morais, os licenciandos a consideram contraproducente no ambiente escolar, negando que existam nas expressões deste espetáculo, apresentadas como Obras de Referência pelo curso, possibilidades musicopedagógicas. Algumas postagens também relembram saudosamente a grandeza dos carnavais de outros tempos, diante da suposta pobreza cultural e moral do carnaval atual. Conforme já dito, outra posição adotada pelos alunos neste fórum foi a concepção do Carnaval como expressão da cultura tradicional, manifestação da diversidade musical e cultural brasileira. A esse respeito, foram realizadas 236 (duzentas e trinta e seis) postagens, como o exemplo a seguir.

Vale sim destacar esse lado cultural e artístico que o carnaval dispõe; essa diversidade admirável que o compõe, nisso concordo plenamente com a colega. É uma pena essa demasia quanto à apelação sexual promíscua. Mas podemos dar ênfase às coisas boas, e belas... A paixão dos tantos que trabalham durante todo ano para se expressarem nesse período. Pra ser sincera, não é um período festivo que me atrai, mas sem me apegar aos fatos ou motivos que antecedem às origens da festa, enxergo as riquezas que podemos explorar. (E.S., aluna da Turma B, 2008, informação escrita).

Assim como o exemplo dado, outras postagens também consideram como pontos negativos da festa a comercialização de drogas lícitas e ilícitas, e a liberdade sexual. Alguns propõem um trabalho pedagógico específico a este respeito, na tentativa de conscientizar os alunos sobre tais “perigos”; outros têm como foco pedagógico a diversidade musical e cultural da referida manifestação. Interessa ressaltar que, a respeito do tema Festas Religiosas e Identidade Cultural, no fórum da UE 14 dessa mesma interdisciplina, os licenciandos apresentam uma aceitação muito grande. Suas postagens expressam opiniões sobre a diversidade cultural, 74 (setenta e quatro) postagens; Fé e Verdade, 71 (sessenta e uma) postagens; e, exemplos de festas, 83 (oitenta e três) postagens. Dentre os exemplos, a maioria das festas citadas são de origem Cristãs, inclusive entre estas, a Marcha para Jesus. Entende-se que a Aceitação de tais festas como espetáculos esteja vinculada à inserção, por parte dos próprios licenciandos, em contextos que valorizam tais expressões e/ou crenças religiosas.

O fórum da UE 15 propôs uma discussão sobre o Folclore no espaço escolar, sua presença no Projeto Político Pedagógico (PPP), e como vem sendo trabalhado nas escolas dos licenciandos. A maioria das respostas pode ser reunida em quatro grupos: o Folclore como conteúdo valorizado no conjunto do currículo, 180 (cento e oitenta) postagens; o Folclore como conteúdo válido apenas em agosto, 40 (quarenta) postagens; o Folclore como riqueza cultural, 32 (trinta e duas) postagens; e o cuidado com o uso de determinadas manifestações folclóricas na escola, dezessete postagens. A respeito desse último grupo, apesar de serem poucas, as postagens são relevantes; pois, demonstram que alguns licenciandos ainda apresentam resistência em aceitar o trabalho com a diversidade cultural. Da mesma forma que nas discussões sobre o Carnaval, a preocupação e a recusa são sustentadas sobre convicções morais e religiosas. Para tanto, usam inclusive o argumento da rejeição dos alunos e da ausência de ética ao ensinar mentiras: “Nem tudo do folclore deveria ser passado para as crianças, há muita mentira e mentira não deve constar do PPP. Creio mesmo que não vai ajudar em nada. Chega de mentiras!!!!!!!!!!!!!!” (E.T., aluno da Turma D, 2008, informação escrita).

Em se tratando das postagens dos três primeiros grupos, todas são favoráveis à inserção do Folclore, no Plano de Ensino. Nessas, alguns licenciandos relatam a dificuldade da aceitação disso por parte de dirigentes escolares; outros entendem que a valorização do Folclore parte do aproveitamento dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos e da interação cultural promovida a partir destes conhecimentos. “Compreendo que o papel da escola é proporcionar o resgate e o respeito pelas diferentes culturas, que se manifestam ou não na escola, para além da comunidade em que vivem e não uma imposição a acreditar que o que está sendo dito é uma verdade absoluta” (Z.M., aluna da Turma B, 2008, informação escrita). Ao tratar o Folclore como riqueza cultural, os licenciandos atentam para as consequências da globalização. Algumas postagens apenas apontam para o lado negativo da situação, alegando a destruição da cultura local; outras consideram a escola como um espaço, em que se possa realizar um resgate dessa cultura, aliando-a com os avanços tecnológicos.

O último fórum relacionado ao tema Cultura Popular e Tradicional é o da UE 26 de EE. A partir de dois vídeos sobre Arte na Comunidade e de uma discussão presencial no polo, o fórum deveria ser um espaço de compartilhamento das características da comunidade, das produções artísticas escolares e das possibilidades de integração entre os saberes da comunidade e as produções artísticas escolares. Sobre esse assunto, os licenciandos: relatam experiências de projetos entre a comunidade e a escola, 61 (sessenta e uma) postagens; descrevem o contexto cultural em que estão inseridos e fazem propostas de integração da escola com a comunidade, 115 (cento e quinze) postagens; admitem que não conhecem a comunidade, à qual escola pertence, reconhecendo a ausência de integração e seu papel como promotor dessa comunicação, 69 (sessenta e nove) postagens. Diante dessas respostas, percebe-se que, apesar de no final do semestre anterior os licenciandos terem se declarado favoráveis à inserção da cultura local e de manifestações folclóricas no currículo, alguns nem mesmos conhecem essa cultura.

Depois de assistir aos vídeos percebi o quanto preciso melhorar em relação ao envolvimento com a comunidade, pois geralmente nos fechamos dentro da escola e perdemos ao deixarmos a comunidade fora. Percebi quanta força tem o professor. Então, decidi que vou trabalhar, envolvendo a comunidade; pois todos são beneficiados. Eu citei em nosso debate que ensinei sobre o bairro esse ano, mas fiquei fechada dentro da sala. Foi aí que entendi o quanto fiz os alunos e a comunidade perderem. E eu mesma, é claro. Mas, vamos vivendo e aprendendo. Agora sei como agir, os vídeos me foram muito úteis. (R.A., aluna da Turma A, 2008, informação escrita).

Em se tratando de Música de Concerto, o fórum da UE 10 de EE levanta questões sobre a presença/ausência da orquestra sinfônica na comunidade em que os licenciandos estão inseridos e também sobre o que é um concerto didático. A maioria das postagens desse fórum pertence a três grupos de assuntos: experiências positivas com a orquestra, com 133 (cento e trinta e três) postagens; ausência de orquestra na comunidade, 174 (cento e setenta e quatro) postagens; relação da comunidade com a orquestra, 44 (quarenta e quatro) postagens. Sobre as experiências com orquestra, os licenciandos relatam visitas pessoais ou realizadas com alunos para assistir concertos orquestrais, em outras localidades. Em sua maioria, tais iniciativas foram próprias, sem ajuda governamental. Referente à ausência desse tipo de grupo em suas comunidades, muitos comentam que nunca assistiram presencialmente uma orquestra; alguns, inclusive, afirmam que passaram a conhecer a orquestra a partir desta UE, despertando o desejo de assistir um concerto. Os licenciandos lamentam que tais grupos se apresentem mais predominantemente nas grandes cidades, distantes de suas comunidades de origem, tornando ainda mais dispendioso participar de tais eventos. Alguns apresentam como possibilidades alternativas de apreciação musical: outros grupos existentes em suas comunidades como filarmônicas e bandas sinfônicas; e o acesso a vídeos de concertos na internet.

Um dos questionamentos levantados no enunciado do fórum foi: “Você considera que entre a orquestra e o público haja mais identificações ou mais distâncias?” (UFRGS, 2008, UE 10). As respostas dessa pergunta em sua maioria afirmam que existam mais distâncias.

Considero que entre a Orquestra e o público haja mais distâncias – físicas culturais e sociais - do que identificações. É preciso mostrar aos alunos o mundo da música de concerto, estilo que sempre se manteve afastado dos ouvidos das grandes mídias e, conseqüentemente, menos acessível à população. Se não criarmos nas crianças o hábito de ouvi-la, em pouco tempo vai desaparecer. É evidente que presencialmente não seja viável em algumas regiões do nosso país, porém o mundo virtual pode trazê-los ao nosso alcance. (K.D., aluna da Turma F, 2008, informação escrita).

Em relação a essa distância, os alunos apontam como argumentos: inexistência de orquestras em suas comunidades; falta de formação musical que permita a compreensão destes espetáculos; escassez de recursos financeiros da população que favoreça o acesso aos concertos; imposição midiática de outros estilos musicais; e, identificação com a cultura local, onde outros tipo de grupos musicais são mais aceitos, como por exemplo, filarmônicas. Segundo os licenciandos, faz-se necessário maior investimento, para que mais pessoas se aproximem dessa prática musical.

Eu tive também esse privilégio de ver e ouvir a Orquestra Sinfônica da Bahia! Foi inesquecível e viajei 42km para assisti-los. Valeu a pena! A praça estava repleta de pessoas. Confesso que fiquei surpresa, pois não imaginei que pessoas de todas as classes sociais, de todas as idades, estivessem presentes! (preconceito talvez!) Sempre achei que música clássica só classe média-alta gostasse. Me enganei, que bom! Acho que o povo tem pouco acesso mesmo: ao teatro, dança, ópera, música erudita... Sempre foi assim, desde a época em que os grandes espetáculos eram regados a vinho e uvas, nos palácios do Reis. Ao povão, o circo e as arenas! Ainda bem que inventaram a Internet. Agora podemos ver e ouvir os grandes espetáculos em qualquer parte do planeta! (G.D., aluna da Turma B, 2008, informação escrita).

Outro fórum que apresenta postagens sobre o assunto é o da UE 12 de EE. Neste espaço, os licenciandos foram convocados a debater sobre Óperas e Musicais. Há postagens em que os licenciandos declaram não ter acesso a tais espetáculos e, sendo assim, não têm como levar seus alunos, 137 (centro e trinta e sete) postagens; há postagens, também, nas quais os licenciandos sugerem experiências de apreciação na escola por meio de vídeos, 77 (setenta e sete) postagens; e, em outras, propõem a adaptação de musicais para o trabalho em sala de aula, 73 (sessenta e três) postagens. Sobre essa última perspectiva, salienta-se que os licenciandos admitem sua distância, assim como a de seus alunos, em relação a esse realidade artística. Além de desejarem oportunizar para si mesmos e para os seus alunos, os licenciandos percebem que essa distância resulta em estranhamento, o que por vezes gera rejeição a tais manifestações artísticas.

Mas o que quero realmente dizer com isso é que temos pouco acesso direto a Óperas e Musicais. Existe então a necessidade de acontecer mais disso, para nós mesmos e, principalmente, para nossos alunos começarem a tomar gosto. Quando falo de pouco acesso a Óperas e Musicais, falo de nossa região, onde o entretenimento ainda é escasso, pois são regiões novas, de desbravadores, e agora é que começam surgir os jovens gerados por este mesmo povo, e eles realmente precisam ter acesso a isto. (A.E., aluno da Turma D, 2009, informação escrita).

Nas postagens dos dois fóruns em destaque, é possível notar que, apesar de alguns alunos nunca terem vivenciado presencialmente tais manifestações, estes espetáculos são valorizados por eles. Aponta para a crença de que esse tipo de espetáculo seria mais importante do que outros; por isso os alunos necessitam ter acesso. Nota-se também que, na concepção dos licenciandos, a ausência de contato da população estaria relacionada a sua capacidade intelectual e financeira; no entanto, que isso pode ser superado a partir do acesso a tais espetáculos e, por conseguinte, do desenvolvimento do gosto por esse tipo de manifestação.

A respeito de Hinos Cívicos, dois fóruns se sobressaem: o primeiro é sobre a composição de hinos e foi proposto na UE 03 de RM, que tratou sobre Hinos Pátrios e Canções Cívicas do Brasil. No conteúdo da UE, afirma-se que o Hino Nacional, Hino à Bandeira, Hino da Independência, Hino da Proclamação da República, Hino de seu próprio Estado, Município e da Escola em que atua, são de conhecimento obrigatório do professor de Música. O fórum conduz à leitura de um relato de experiência sobre a composição do Hino Municipal da cidade de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul, e questiona sobre os sentimentos e conhecimentos implicados na composição de um hino municipal. As postagens podem ser classificadas em três grupos: 1) importância dos hinos nas escolas para o desenvolvimento do patriotismo, com 27 (vinte e sete) postagens; 2) processo de escolha e composição do hino, como uma realização coletiva, por pessoas da comunidade que possuem vínculo afetivo com a cidade, também com 27 (vinte e sete) postagens; 3) conteúdos literários e musicais presentes na composição do hino, com 160 (cento e sessenta) postagens.

Em se tratando do último grupo, constata-se que foram considerados conteúdos coerentes para a letra: a origem e os aspectos históricos da cidade, suas belezas naturais e a cultura local. Sobre as características musicais, são mencionados sofisticação no uso de elementos sonoros e estilos musicais característicos da região, contrariando a necessidade de assumir um caráter militar, visto que este hino será cantado por civis. A ideia preconizada por tais postagens é de que o hino tem por objetivo despertar o orgulho do povo em pertencer àquela cidade / estado / país. Para tanto, além de contar sua história, enaltecendo suas características, tal hino deveria ser musicalmente agradável para a comunidade, e coerente com sua identidade cultural.

Em primeiro lugar, acho que um Hino deve ser composto e escrito com muito respeito à cidade, para qual será desenvolvido. Em segundo lugar, a pessoa que irá escrevê-lo deve ter um amplo conhecimento histórico da cidade: origens, etnias e seu desenvolvimento ao longo do tempo. Depois de tudo, começa a ser desenvolvida a letra, ao surgir a música, também, deve –se preocupar com o estilo do lugar. Todos estes cuidados farão que o hino seja de sucesso e gosto de todos da cidade (C.W., aluno da Turma C, 2009, informação escrita)

O segundo fórum aqui em evidência é sobre a inserção deste tipo de repertório na escola. Na UE 12 de RM, o fórum tratou da obrigatoriedade do estudo do Hino Nacional. As postagens revelam que todos são favoráveis ao estudo do Hino na escola e atentam para que seja realizado um estudo aprofundado, para que os alunos entendam a letra e o significado do Hino para a nação. Das postagens, 190 (cento e noventa) concordam com sua obrigatoriedade, e 27 (vinte

e sete) dizem que não deve ser imposto, mas sim desejado pelos alunos. Dentre os argumentos utilizados para a presença do Hino estão: incentivo ao patriotismo; conhecimento da história do Brasil; formação de uma identidade nacional; desenvolvimento de sentimento de respeito aos símbolos pátrios. Interessa perceber que valores cívicos são apresentados nestes dois fóruns, demonstrando que este tipo de repertório incitou sentimentos patrióticos, nos licenciandos.

Depois da discussão sobre a inserção de espetáculos artísticos diversos, entre eles manifestações folclóricas, concertos, e produções locais, no currículo escolar na interdisciplina EE, a primeira UE de RM propõe à temática MPB na Escola de Educação Básica, a partir do seguinte enunciado:

A Música Popular Brasileira possui inúmeras vertentes. Seus temas transitam por vários caminhos, entre divertidos e melancólicos, ingênuos e maliciosos, alienantes e engajados, singelos e sofisticados, elegantes e vulgares, dentre tantas outras possibilidades. Todas as suas manifestações são expressões do povo e encontram ressonância nele; mesmo que algumas por impulso espontâneo e outras por imposições de toda ordem, como políticas, econômicas e religiosas. Aos pais cabe a decisão sobre quais dessas são ou não adequadas à educação de seus próprios filhos; aos professores, a decisão sobre como abordar o tema, na escola. (UFRGS, 2009, UE 01)

Este fórum foi o mais polêmico e o mais movimentado da interdisciplina RM. As postagens e discussões giram em torno de três temas: músicas apropriadas e inapropriadas para a escola; responsabilidade docente na ampliação do repertório; e condenação de “músicas ruins”. O primeiro, com 200 (duzentas) postagens, refere-se a relatos de experiências e possibilidades de estratégias, consideradas pelos licenciandos como adequadas, para discutir músicas inapropriadas e despertar o interesse por outro tipo de repertório. Dentre essas estratégias a mais difundida foi iniciar o trabalho com o repertório dos próprios alunos, discutindo as letras e as possibilidades sonoras desse repertório, a ponto dos alunos desenvolverem o senso crítico. O segundo atenta para o papel do professor na ampliação do repertório do aluno, com 58 (cinquenta e oito) postagens. O último grupo de postagens, com 61 (sessenta e uma), são as afirmações mais incisivas que condenam o uso de “música ruim” em sala de aula.

Apesar de a UE deixar claro que não adianta recriminar o repertório dos alunos, a maioria dos licenciandos ainda faz classificações de músicas de boa qualidade e músicas ruins ou de péssima qualidade, sem, no entanto justificarem ou explicitarem os critérios para esse juízo de valor. Em todos os grupos, percebe-se preconceitos a respeito das músicas que os alunos

escutam. A maioria dos licenciandos não apresenta em suas postagens a compreensão da relação entre essas músicas e a realidade socioeconômica e cultural de seus alunos. Alguns adotam uma postura politicamente mais correta, tentando “agradar” aos alunos, iniciando pelo repertório deles; mas com o intuito de que eles desenvolvem um ouvido crítico e abandonem tais hábitos. Para tanto, utilizam como justificativa a necessidade de ampliação de repertório, o que segundo as UEs é desejável, desde que conduzido sob certas condições, as quais, contudo, parecem ser ignoradas por diversas postagens. Há manifestações mais e menos flexíveis, mas muitos se posicionam que tais músicas, as “ruins”, não devem ser utilizadas em sala de aula. Por outro lado, alguns licenciandos, se posicionam de forma serena, à medida que buscam um equilíbrio na complexidade, como pode ser observado na postagem que segue:

Todo o preparo que este curso nos proporcionará tem como objetivo a capacitação para sermos professores transformadores das diversas realidades de nossos alunos. Todo o vasto conhecimento, ao qual estamos experimentando, é para termos a condição de entender os gostos e a cultura a que nossos alunos foram submetidos. E, com os conceitos adquiridos, transpor para eles o conhecimento necessário para apreciarem a música em todos os suas variantes e, assim, se tornarem capazes de melhorar suas vidas. Então, penso que não há lugar para preconceitos musicais, pois os mesmos retratam preconceito com a cultura dos próprios alunos e ao meio social em que estão inseridos. Ao contrário, devemos analisar o contexto do repertório que eles apreciam e a partir disso, desenvolver as nossas aulas de forma harmoniosa e interessante. (A.N., aluno da Turma F, 2009, informação escrita).

Percebe-se, também, que alguns licenciandos ainda utilizam argumentos de crenças religiosas para defender suas posições, demonstrando rejeições a respeito das orientações dadas tanto nas UEs como nas Avaliações Gerais dos fóruns. Essa situação foi notada também pelos próprios discentes e, por isso, alguns se posicionaram contra, como pode ser observado na postagem seguinte:

Olha, muitas das colocações dos colegas foram felizes e muitas, mas muitas outras foram infelizes e desnecessárias. Creio que posições ligadas a opiniões com bases bíblicas e religiosas não deveriam ser postadas, mesmo essas fazendo parte do cotidiano de alguns colegas de curso. Questões relacionadas à religião são extremamente complexas, amplas e pessoais, pois necessitam ser analisadas em um contexto histórico, geográfico e cultural. Sendo assim, se torna fácil perder o foco. Mas, voltando ao assunto abordado, acredito que seja função do educador saber lidar com as mais diversas situações, entre elas saber respeitar gostos musicais, principalmente de crianças e adolescentes, pois certamente esses gostos musicais sofreram mutações através dos anos. Mas ao mesmo tempo em que nos cabe saber respeitar gostos musicais,

também nos cabe dar direcionamento. Pois toda pessoa que tem uma noção ampla de música concordará que o funk carioca não se enquadra como música, e se vier a se enquadrar, será como uma música de muito baixa qualidade, pois não vejo fatores que me mostrem o contrário [...] Não me entendam como moralista, apenas acho que tudo tem seu tempo. Acredito que crianças não devam estar cantando e dançando músicas como Créu, Eguinha Pocoló, etc. O tempo de descobrirem a sexualidade e a violência chegará naturalmente. Não sou especialista em comportamento infantil, falo apenas como professor e como pai de duas crianças: não se deve acelerar um processo natural. A nós professores/orientadores nos cabe dar direcionamento, mas obviamente que esse direcionamento está diretamente ligado a nosso gosto pessoal. (F.S., aluno da Turma E, 2009, informação escrita.)

Apesar de não concordar com o uso de argumentos religiosos, a postagem também assume uma posição contrária ao uso de música da mídia na sala de aula. Mesmo negando, o licenciando utiliza argumentos morais, faz juízo de valor com determinados estilos musicais, e desconsidera que independente de seu próprio conceito de moralidade, esse repertório já faz parte do acervo de seus alunos.

As postagens deste fórum deixam claro que, apesar de nos fóruns anteriores, os licenciandos admitirem a importância da cultura dos alunos como parte do currículo, ainda têm dificuldade de aceitá-la, quando esta vai de encontro aos seus gostos pessoais, crenças religiosas e morais. A concepção de respeito e tolerância à diversidade limita-se a uma convergência de valores próprios, pois, quando esses também são diferentes, não são aceitos. Observa-se, também, que o professor de Música ainda é visto como o único responsável pela escolha dos conteúdos e do repertório; ou seja, a perspectiva do professor como detentor do conhecimento ainda prevalece, mesmo que diante de uma perspectiva mais colaborativa. Compreende-se, que tais convicções estão impregnadas e, mesmo que fiquem abaladas a partir do confronto com outras concepções, ainda sobrevivem e se manifestam, mesmo que de forma inconsciente, como na postagem a seguir, retirada do fórum da UE 24 de RM, que trata sobre a seleção de vozes para coro escolar.

No ambiente escolar, deve-se ensinar acima de tudo o respeito à diferença. De que outra forma poderíamos proteger nossa diversidade cultural? Então, devemos selecionar grande parte daquilo que faz parte da nossa cultura, como as cantigas e vozes dos povos ribeirinhos ou as famosas lavadeiras e jogar no lixo?! A concepção de beleza mudou. E a música tem que estar na escola e ser escolhida e acolhida pelo aluno pelo prazer. O aluno tem que dizer o que gosta e mostrar a forma como canta... O professor deve acompanhá-lo, estudar seus recursos vocais e trabalhar para que o aluno cante. A seleção (de alunos) não condiz com a postura pedagógica contemporânea que busca tornar a escola

um espaço para a inclusão e para o acesso à cultura. (E.L., aluna da Turma B, 2009, informação escrita)

A licencianda se posiciona totalmente contrária à seleção de vozes para participação no coro escolar, admite a necessidade de considerar a realidade do aluno, inclusive atentando para as diferentes expressões vocais regionais; entretanto, ainda assume a escola como local de acesso à Cultura, contrariando sua própria colocação de que o aluno já possui uma que lhe é própria. Percebe-se que o conceito de Educação e de Cultura se confundem, misturando-se em relação ao papel da escola.

Ainda sobre essa questão, os licenciandos são incentivados a discutir no fórum da UE 01/2010 e UE 08/2011 de CME, que trata sobre Grupos Instrumentais e Bandas Comerciais das respectivas regiões. Neste fórum, eles deveriam apresentar grupos da região e discutir sobre interesse cultural versus interesse comercial. Algumas postagens apresentam exemplos de grupos instrumentais de suas regiões, como: filarmônicas, bandas-concertos, bandas de orquestras, bandas da Igreja Assembleia de Deus, bandas marciais, bandas sinfônicas, e grupos de choro e de samba. As postagens que discutem interesse comercial versus interesse cultural podem ser divididas em três grupos: o primeiro grupo, com 16 (dezesesseis) postagens, apresenta uma visão negativa das bandas comerciais, pois, para estes licenciandos, uma banda comercial não tem responsabilidade com a Arte e nem com a Cultura, inclusive exploram elementos da Cultura Regional, com o único objetivo de ganhar dinheiro e adquirir fama e, por isso, se preocupam apenas com as exigências midiáticas. O segundo grupo discorda dessa posição e admite que as bandas comerciais também possam possuir interesses culturais, como na postagem abaixo:

Este tema é complexo, como posso afirmar que quem tem interesse comercial não tem interesse cultural? Quando observamos os artistas, será que não conseguimos visualizar de forma alguma uma reprodução cultural? Bom, vale refletir. Não sou contra, de forma alguma, quem tem um talento e resolve pensar somente nos fins comerciais. Essas pessoas sempre estarão presentes na sociedade. E aqueles que fazem cultura sem interesse comercial, ou já estão muito ricos e não precisam de dinheiro, ou então são pessoas totalmente anticapitalistas. Será que se estiver na sala de aula e perceber que ali existe um aluno talentoso não o incentivaria a seguir uma carreira comercial? (M. F., aluna da Turma , 2010, informação escrita).

O terceiro grupo de postagens, abordado exclusivamente pelas turmas D, E, e F, em 2011, trata sobre o conceito de Cultura. Interessa saber que já no sétimo semestre do curso, ao mesmo

tempo em que os licenciandos apresentam uma posição mais próxima da concepção ofertada no curso, ainda fazem juízo de valor de acordo seus próprios padrões morais. Os licenciandos admitem que qualquer grupo musical transmite influências culturais, que não se deve limitar o conceito de Cultura ao gosto pessoal; apesar disso, ainda qualificam determinadas músicas como “feias e vazias”. No entanto, agora, essas qualificações utilizam argumentos mais consistentes e críticos, como por exemplo, a influência do consumismo na elaboração de músicas que são de pouca ou nenhuma complexidade musical, ao tempo que são de fácil memorização, permitindo serem facilmente absorvidas e também descartáveis.

Alguns fóruns de CME e MA apresentam escolhas de obras pelos alunos. Apesar de possuírem objetivos diferentes, é possível perceber em todos eles que o repertório de músicas brasileiras é predominante. No fórum da UE 10 de CME, os alunos das turmas A, B e C deveriam escolher um repertório para um coro escolar hipotético. Suas postagens podem ser classificadas em três grupos. No primeiro, encontram-se canções da Música Popular Brasileira, de compositores como, por exemplo, Chico Buarque, Gilberto Gil, Adriana Calcanhoto, e, canções infantis de compositores brasileiros como dos álbuns Arca de Noé, do selo Palavra Cantada, entre outros. O segundo grupo sugeriu a escolha de canções folclóricas; e o terceiro grupo afirmou que um coral deveria iniciar com o canções já conhecidas das crianças. As mesmas turmas participaram do fórum da UE 12, escolhendo duas versões diferentes da mesma obra para analisar os arranjos. Ali, apenas uma das obras citadas não é da Música Popular Brasileira, Stand by me; as demais são canções da década de 1960 a 1990, como por exemplo, canções da Bossa Nova, canções de Luiz Gonzaga, canções do grupo Paralamas do Sucesso.

No fórum destinado à Crítica de Sonoridade, os alunos optaram por exemplificar o que consideravam interpretações com “boas sonoridades”. Nas turmas A, B e C, a maioria das postagens foi sobre Orquestras de Cordas, Grupos Vocais e Grupos de Jazz e nas turmas D, F, e F, interpretações de obras de Villa-Lobos. Em se tratando do fórum em que os alunos deveriam produzir uma crítica musical, a maioria se deteve a postar sites sobre críticas musicais ou sobre a profissão de crítico musical. Aquelas postagens que se constituíam críticas musicais foram positivas e apresentaram uma boa variedade de obras e estilos. Entre os compositores e/ou intérpretes citados, em sua maioria brasileiros, temos: Titãs, Raul Seixas, Roupas Nova, Pagode, Luís Caldas, Fantasma da Ópera, Funk, João Gilberto, Saltimbancos, The Swingle Singers, Música na Mídia e na Internet, Carlos Gomes, TV Cultura, Zé Ramalho, Edilson Machado (Baterista), Michel Jackson, Musica Gospel, Adriana Calcanhoto, Cartola, Palavra Cantada, Ronnie James Dio, Cartola, Choro, Música de Dança do Ventre, Forro Pé de Serra,

Música Eletrônica. Três críticas destacaram aspectos negativos no repertório exemplificado: Ilariê, como uma canção sem riqueza melódica nem harmônica, que não desenvolve o sentido crítico nem a musicalidade da criança; o duplo sentido presente nas Músicas Sertanejas; e a desvalorização da mulher em diferentes canções da Música Popular Brasileira.

A partir da análise das postagens dos alunos foi possível perceber que as Obras de Referências ofertadas mobilizaram valores, nos licenciandos. Entende-se, que os valores se constituem na essência do sujeito, determinando seu modo de pensar e de agir, e são construídos ao longo da vida por intermédio de diferentes influências. Em suas postagens, os licenciandos demonstram que, em muitas situações, as obras oferecidas foram aceitas ou recusadas, a partir do confronto entre o proposto pelo PROLICENMUS e seus valores pessoais, sejam esses valores morais, culturais, patrióticos, ou religiosos.

5.1.2 Visões sobre atuação profissional

Durante a leitura e a análise dos fóruns, foi possível notar que os licenciandos, além de discutirem sobre as obras oferecidas, também traziam suas opiniões e visões sobre a relação entre o Repertório oferecido e sua atuação profissional. As postagens transitaram sobre dois temas: Repertório para e na escola, e Repertório relacionado às necessidades dos alunos. O Quadro 11 apresenta a categorização dos fóruns, a partir dos temas citados.

O primeiro fórum que se destaca a respeito do Repertório para e na escola é o da UE 01 de EE. Neste espaço, a proposta era discutir sobre os espetáculos escolares nas escolas, em que os licenciandos atuavam. Das mensagens do fórum, dois assuntos se destacam pela quantidade de postagens: 274 (duzentos e setenta e quatro) que tratam de espetáculos realizados na região e nas escolas em que os licenciandos atuam, e 177 (cento e setenta e sete) postagens que tratam da importância destes espetáculos para o desenvolvimento dos alunos. Em se tratando dos espetáculos realizados nas escolas, as postagens evidenciam sua predominância em datas comemorativas, o que é visto pela maioria dos alunos como um aspecto negativo, com justificativa de que essa não seria a função da Arte, nas escolas.

A única coisa que me preocupa é que muitas escolas realizam os espetáculos apenas em datas comemorativas, como: Dias das mães, São João... vinculando os eventos a essas datas e não criando espetáculos que façam os alunos pensarem e desenvolverem o senso crítico através da arte (R.O., aluno da Turma C, 2008, informação escrita).

Quadro 11 - Categorização dos Fóruns sobre Atuação Profissional

UE	Título da UE	Tema	Título do Fórum	Interdisciplina
1	Contexto Universitário	Repertório na e para escola	Espectáculos escolares na minha escola	Espectáculos Escolares
3	Conceito e Histórico		Conceitos de espetáculos	Espectáculos Escolares
5	Cinema		Cinema na prática do professor de música	Espectáculos Escolares
18	Televisão		Pedagogia da TV	Espectáculos Escolares
5	Ensino de Música em Filmes		Filmes musicais	Repertório Musicopedagógico
11	Calendário Letivo		Calendários escolares regionais	Repertório Musicopedagógico
17	Princípios Compositivos		Composição de minha canção	Repertório Musicopedagógico
Todas as UEs do semestre			Aprendizagem e colaboração em redes sociais	Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada
1	Contexto Universitário		Repertório e as necessidades dos alunos	Espectáculos escolares na minha escola
7	Teatro	Teatro		Espectáculos Escolares
9	Música: Bandas, Shows e Festivais	Festivais como espaço de revelação de talentos		Espectáculos Escolares
		O significado de talento no âmbito da escola		
11	Música: Corais e Recitais	Corais e recitais		Espectáculos Escolares
15	Canções Infantis do ECILAC	Analisando e escolhendo repertório		Repertório Musicopedagógico
24	Práticas e Suas Consequências	Coro escolar: selecionar ou não?		Repertório Musicopedagógico

A postagem de R.O. mostra que os espetáculos escolares são aceitos pelos licenciandos; contudo, considerando que esta é a primeira unidade de estudos do Eixo, compreende-se que eles ainda não se atentaram para a importância do vínculo entre o Repertório, os espetáculos, e o Projeto Pedagógico da Escola, visto que, de acordo com as postagens, as escolas adotam em seus calendários letivos as datas comemorativas. Salienta-se que apenas na UE 11 da interdisciplinas RM, este assunto é tratado pelo próprio curso, conforme já explicitado no quarto capítulo desta tese. Neste fórum, volta-se à questão do vínculo entre o Repertório utilizado em sala e o PPP da escola. A proposta do fórum era compartilhar com todos os alunos um calendário letivo regional, definido no polo, assim como compartilhar indicações de site, livros, CDs, com um repertório sobre essas datas comemorativas. Diferente do fórum da UE 01 de EE, os licenciandos se posicionaram de forma positiva, em relação ao calendário escolar, mostrando que já tinham adquirido maior maturidade e já começavam a entender a função deste

calendário. Além de sugestões de materiais didáticos e planejamento de atividades, as postagens sobre o assunto tratam da importância do calendário para a organização do tempo escolar, para a preservação da cultura local, e para a inserção de conteúdos da aula musicais no planejamento de eventos e datas comemorativas; e vice-versa.

No fórum da UE 05 também de EE, o debate deveria ser em torno do uso de filmes na prática do professor de Música. A maioria das postagens, 255 (duzentas e cinquenta e cinco), cumpre esse objetivo e versa sobre o uso do filme para a prática pedagógica. Nota-se que, além dos relatos de experiências e de sugestões de atividades, algumas destas postagem tratam do cuidado na escolha do filme e da necessidade de planejamento para utilização de tal recurso, citando como negativos, exemplos da utilização de filmes em sala apenas para cumprir a carga horária de aula, sem objetivos pedagógicos. “Gosto muito de trabalhar com filme na sala de aula e os alunos também amam essas aulas. No entanto, é necessário o objetivo e toda uma seqüência didática para um bom aproveitamento dessa prática, além de estar atento a classificação do filme quanto à faixa etária.” (A.V., aluna da Turma C, 2008, informação escrita). Neste exemplo, fica evidente a preocupação com uma prática musicopedagógica consistente, em que as obras utilizadas sejam de domínio do professor, que deve utilizar uma metodologia adequada às obras e aos seus objetivos.

No fórum da UE 05 de RM, o tema também gira em torno de filmes. Desta feita, os licenciandos são convocados a assistir trechos de filmes musicais, relacionando fatos observados neles, às teorias de aprendizagem, aos conteúdos musicais, e aos métodos e técnicas de ensino em Música. Interessa ressaltar que o filme mais comentado foi *Noviça Rebelde*, sobre o qual observam: uso da ludicidade; possibilidade de conteúdos a partir do trabalho com uma mesma canção; interação entre canto e dança; relação de carinho e respeito entre professor e alunos/aprendizes; técnicas de ensino da canção; aproveitamento de elementos do cotidiano; necessidade de repetição; e diferenças de concepção pedagógica entre uma tradicional, encontrada no convento, e outra construtivista, proposta pela noviça. Outros filmes muito mencionados foram: *Escola de Rock*, *Mr. Holland*, *A voz do Coração*, e *Mudança de Hábito*.

Ainda sobre o tema em exposição, no fórum da UE 18 de EE, a proposta de debate foi sobre o uso da TV em sala de aula, abordando integração de conteúdos midiáticos aos conteúdos de Arte, aproveitamento dos programas das Canais Educativos da TV Escola. Dois grupos de ideias se destacam nas postagens: o primeiro referente à necessidade de seleção dos programas infantis, sofrendo sob a falta de criticidade de grande parte da população a este respeito. Os licenciandos responsabilizam o governo pela falta de censura, os pais pela passividade, e

delegam aos professores a incumbência de levarem para suas salas de aula a discussão sobre os conteúdos destes programas, com 173 (cento e setenta e três) postagens. No segundo grupo de postagens, com 105 (cento e cinco), discorrem sobre a televisão como possibilidade educativa, desde que utilizada de forma planejada. Nessa perspectiva, percebe-se que os licenciandos reconhecem a carência da formação docente, no que se refere à apropriação de tais referências, conforme postagem que segue:

Concordo com você colega, nem sempre os professores estão preparados para utilizarem a televisão de forma adequada na escola, até pq nem eles mesmos foram educados para tal uso. A televisão no Brasil tem um processo histórico de "deseducação" da nossa sociedade. Basta olharmos os filmes que passam na sessão da tarde, que é o horário onde o público infantil e pré-adolescente está em massa assistindo, os valores são completamente deturpados e existe um claro interesse em alienar esse público. Quanto ao uso desse aparelho nas escolas, eu mesma conheço várias unidades escolares em que existe toda a aparelhagem para a instalação da TV Escola e todo o material didático de acompanhamento pedagógico, que está mofoando em locais inadequados e a TV sequer está instalada. Tudo isso sabe pq? Pq Para os professores não é interessante; é chato, pois do que se gosta mesmo são das novelas, já que fomos condicionados a isso. No fundo, somos também vítimas do sistema; mas com uma diferença em relação aos alunos: é que nós sabemos disso e ainda nos propomos a continuar. (E.S., aluna da Turma B, 2008, informação escrita).

Outro fórum que se destaca é o da UE 17 da interdisciplina RM. A UE tratou de Princípios Compositivos e anunciou que, ao final do semestre, os licenciandos deveriam compor uma canção. A proposta do fórum era pensar sobre a composição de sua canção e compartilhar com os colegas as conquistas e as preocupações advindas desse desafio. Dentre as postagens deste fórum, algumas da Turma C chamam atenção, pois tratam das obras oferecidas no curso, como o exemplo abaixo:

Cara professora, gostaria muito de esclarecer uma dúvida. Na verdade já fiz esse questionamento várias vezes e infelizmente ninguém me deu uma resposta. Pelo que entendi, esse é um curso de formação de professores para trabalhar Música no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ou seja, pessoas de 11 a 17 anos (salvo os casos de distorção idade-série). Então, por que nosso repertório é infantil? Por que as propostas de trabalho são de músicas para crianças do Ensino Fundamental I? Trabalho Arte nas classes de EJA, no Ensino médio, não posso levar ILARIÊ, SE ESTA RUA FOSSE MINHA para a sala todos os dias. E o curso não me oferece alternativas... Agora vou compor uma canção infantil escolar para quê? Onde vou usá-la? (A.M., aluna da Turma C, 2009, informação escrita).

A este respeito, alguns colegas opinam que a justificativa do trabalho com canções infantis é por serem mais fáceis. Em outra postagem, uma colega responde:

Concordo com Você quando diz que: "talvez" tenha-se iniciado pelas músicas infantis por serem mais fáceis. Mas, mesmo assim, a dúvida continuará a permear as mentes de nós cursistas, assim como a da colega, que oportunamente fez uma indagação necessária para os professores do curso. E que por sua vez ainda não obtivemos resposta acerca de tais? Não vai adiantar pensarmos assim. Precisamos saber quais músicas trabalharemos, ou seja, a escolha será nossa?..Ou o curso nos ajudará também nas escolhas? (D.M., aluna da Turma C, 2009, informação escrita).

Diante dessas postagens, nota-se que, além de não perceberem as possibilidades musicopedagógicas das obras, os licenciandos não distinguem os objetivos genéricos, dos específicos aos contextos, em que cada uma destas obras foi apresentada. A primeira aluna cita, como se fossem da mesma natureza, dois exemplos de obras que foram utilizadas para ilustrar situações diferentes: a Ilariê, que foi usada, como exemplo de canção midiática, que pode, distrair o público infantil pelos recursos tecnológicos utilizados e pela coreografia estereotipada, e que não possui elementos musicais ricos nem sofisticados, empobrecendo as possibilidades de desenvolvimento musical; e, a canção folclórica Se esta rua fosse minha, que se constitui no oposto, no que se refere às características mencionadas. Outro ponto a ser considerado é o discurso de que canções infantis são mais fáceis do que outros tipos de obras, o que certamente está em desacordo com a Proposta CDG, principalmente porque a facilidade mencionada e compreendida como sinônimo de rudimentar, básico, simplista, é o oposto da concepção de obra erudita, já explicitada no terceiro capítulo.

Um terceiro item que deve ser analisado é o desejo de receber do curso “receitas prontas”. A afirmação de que o curso não oferece alternativas para o trabalho escolar com adolescentes, jovens e adultos, e o questionamento sobre a possibilidade de ajuda na escolha de repertório apontam para a falta de investimento dos licenciandos em seus estudos. Fica evidente que os licenciandos não estavam acessando as obras oferecidas pelo curso, considerando que, neste período, o curso já tinha disponibilizado um acervo de quatrocentos e sessenta e três obras com grande diversidade, inclusive no que se refere à faixa etária de cada público-alvo. Por outro lado, indica a ausência de compreensão de que o curso não determinaria o repertório a ser trabalhado em sala, mas sim disponibilizaria a seus licenciandos critérios e princípios para sua própria escolha e disponibilização. Dessa forma, além de considerar suas características

musicais, os licenciandos também deveriam ponderar sobre o propósito e a realidade em que cada uma das peças indicadas seria utilizada.

Apesar de alguns licenciandos assumirem essa postura, outros desde o início do curso já tinham entendido a importância de uma prática pedagógica aderente às obras apresentadas. Inclusive, em postagens no fórum da UE 03 de EE, cujo objetivo foi tratar de conceitos de espetáculos, uma licencianda afirma: “Se pensarmos que espetáculo é tudo aquilo que encanta e que traz indivíduos à contemplação, pode-se dizer que uma aula bem trabalhada, incentivando a participação dos alunos pode caracterizar-se em um espetáculo!” (S.G., aluna da Turma D, 2008, informação escrita). Percebe-se que desde o início do curso essa premissa foi propagada, e que alguns licenciandos a entenderam e a receberam, prontamente. Neste mesmo fórum, outra postagem chama atenção, pois trata da importância da criação no ensino de Arte:

Há alguns anos que as metodologias de estudo e ensino vem sendo formuladas e ampliadas, passando por uma transformação. Chega de atividades estereotipadas, onde educadores não produzem e nem criam, apenas copiam e repetem música, gestos e brincadeiras. É necessário preservar toda a nossa cultura e folclore, mas é preciso também que os educadores inovem e passem a criar novas dinâmicas, motivando os educandos a serem cidadãos atuantes e participativos. Compreendo que esse é o principal objetivo de espetáculos escolares: propor um método que possibilite os educandos a se expressarem por meio da arte, de forma prazerosa, realizando espetáculos escolares na escola, rua e comunidade, por meio da música, teatro, dança e outras artes. (L.A., aluna da Turma B, 2008, informação escrita).

Observa-se que, apesar de estar no início do curso, a licencianda já percebe a importância da atividade de criação, tanto no que se refere à formação docente, como também como vivência para a sala de aula. Todavia, essa mesma perspectiva não foi observada no fórum Aprendizagem e Colaboração em Redes Sociais, criado em 2010, nas interdisciplinas MA e CME. Neste espaço, os licenciandos abriram um tópico sobre a Lei 11.769/08 e a implementação da Música nas escolas. O debate foi sobre os conteúdos a serem abordados. Alguns licenciandos afirmam usar em sua prática pedagógicas os conteúdos e os materiais já trabalhados no próprio PROLICENMUS, adotando uma perspectiva reprodutivista, sem reflexão sobre a consistência e coerência do que está sendo proposto como ensino de Música na escola. Percebe-se que, apesar de já terem vivenciado uma primeira experiência de criação durante a interdisciplina RM, os licenciandos ainda não tinham compreendido que ensinar conteúdos musicais *Stricto Sensu* não é a função primordial da Música na escola e que não existem “receitas prontas”. Talvez, diante da popularização de novos livros e materiais sobre a

Música na escola, tenham esquecido o que a colega já intuía desde o início do curso: o ensino de Música na Escola Básica deve ter como função primordial proporcionar Experiências Estéticas e Poéticas, sendo essas últimas a essência da própria atividade artística.

Sobre o tema Repertório e as necessidades dos alunos, observa-se o fórum da UE 01 de EE, sobre os espetáculos nas escolas dos licenciandos. Neste fórum, dentre os tópicos discutidos, salienta-se a importância dos espetáculos para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, conforme exemplo a seguir:

Através das apresentações e exposições ao público, ficou comprovado que muitas crianças são capazes de demonstrar um maior rendimento escolar, devido a um quesito especial na vida delas: a AUTOESTIMA. Independente do tipo de espetáculo: dança, teatro, apresentação musical, todas elas têm a sua carga de importância ao aluno. (L.C., aluna da Turma A, 2008, informação escrita, grifo da autora.)

Essa perspectiva também é mencionada pelos licenciandos nas postagens do fórum da UE 07 de EE. Este fórum propunha uma discussão sobre diferentes formas de trabalho junto a diferentes grupos de teatro, apresentados na UE. Cinquenta e seis (56) postagens trataram do desenvolvimento da expressão comunicativa, e da importância do teatro como atividade integradora e socializadora. Um número ainda maior de postagens, 98 (noventa e oito), trouxe outra perspectiva do teatro na escola: formação para despertar os alunos para o meio artístico, e a descoberta de talentos. Por fim, 201 (duzentas e uma) postagens, a grande maioria, trataram apenas de conceitos e tipos de teatro.

O fórum da UE 09 de EE tratou sobre diferentes formação de grupos musicais: bandas sinfônicas, bandas militares, fanfarras, bandas de pífanos, bandas de rock, banda de música eletrônicas; e também tratou de shows e festivais. A respeito desses últimos, além de exemplos atuais, a UE apresentou sua origem no Brasil e seu papel na revelação de muitos compositores e intérpretes, hoje conhecidos nacional e internacionalmente. O enunciado do primeiro fórum da UE 09 solicitava que os licenciandos assistissem a um vídeo de entrevistas com Toquinho e Djavan e, depois, discutissem no fórum a partir das seguintes perguntas: “Um dos propósitos dos chamados “grandes festivais” seria, mesmo o de revelar talentos? O que significa “ter talento ou dom musical”? Você considera que, realmente, possa alguém ter talento, e outros não?” (UFRGS, 2008, UE 09)

As postagens revelam três grupos de opiniões: o primeiro é sobre os festivais como espaço para revelação de talentos, com 105 (cento e cinco) postagens, no qual se salienta que, ao concordar com essa premissa, muitos licenciandos transportam essa situação para a escola, alguns admitindo essa prática para seleção de talentos, outros afirmando que na escola esse não pode ser o objetivo deste tipo de evento. As outras duas opiniões defendidas no fórum são: a existência de talento inato, com 77 (setenta e sete) postagens; e, talento como fruto de esforço, com 131 (cento e trinta e um) postagens. Para os que acreditam no talento inato, cada pessoa possui um talento diferente; por isso, nem todos são capazes de se tornarem músicos, mas podem ser profissionais bem sucedidos em outras áreas. Os que afirmam que o talento pode ser desenvolvido com esforço, admitem que algumas pessoas têm mais facilidade de aprender do que outras; mas entendem que todos são capazes de aprender qualquer coisa e que, inclusive, se houvesse uma maior democratização do acesso ao ensino de música, certamente haveriam mais músicos. Alguns licenciandos fazem também uma diferenciação entre dom, como uma habilidade especial inata, e talento como uma conquista, realizada por meio de estudo e dedicação.

O outro fórum aberto na UE 09 de EE propôs uma discussão sobre o entendimento do talento musical nas comunidades escolares dos licenciandos e a presença dessa concepção nas atividades artístico-musicais escolares. Complementar ao primeiro fórum, as postagens deste espaço podem ser classificadas em três grupos: a escola como um lugar para revelação de talentos, cento e dezenove postagens; todos podem aprender música, com cento e cinquenta e sete postagens; e não deve existir nenhum tipo de classificação na escola, com setenta e nove postagens. A visão de que a escola é um lugar de revelação de talentos converge para a ideia de que os festivais escolares são oportunidades para tal situação. De forma geral, a perspectiva aqui declarada é de que os eventos artísticos na escola podem promover a exposição de habilidades inatas dos alunos. Ao mesmo tempo que simpatizam com essas concepções, alguns licenciandos mencionam os perigos de competições artísticas na escola; ou seja, os eventos devem revelar os talentos, mas não premiá-los. A partir dessas posições, pode-se entender que, para os licenciandos, o papel do ensino da Música na escola não é de democratização, mas de descoberta de talentos, e os eventos artísticos não são pedagógicos, mas um oportunidade para tanto.

Os outros dois grupos de postagens se complementam, visto que a justificativa de não existirem classificações nem seleções na escola é porque este deve ser um espaço de desenvolvimento de habilidades, tanto as já trazidas pelos alunos, como de outras a serem

adquiridas. Interessa ressaltar que alguns licenciandos reconhecem o papel do PROLICENMUS, para mudanças em suas prática pedagógicas:

É comum na escola haver diferenciação de alunos com e sem talento, principalmente quando eles têm de colocar isso à prova. Agora, com este curso que fazemos, notamos a falta de preparo que tínhamos, ao analisar os alunos por suas aparentes capacidades. A questão deve ser entendida como falta de oportunidade e estímulo ao aluno para desenvolver suas aptidões. Creio ser esse o nosso objetivo agora em sala de aula, compartilhado com a comunidade escolar. (A.N., aluno da Turma C, 2009, informação escrita).

Outros dois fóruns também tratam da seleção de alunos, neste caso, para a participação de coro escolar. O primeiro deles foi o da UE 11 de EE, ou seja, no final do primeiro semestre do curso. Neste fórum, oitenta postagens afirmam que a seleção deve ser feita e, como critérios, devem ser considerados o desempenho do aluno, sua qualidade vocal, sua afinação e “a posse de um dom musical”, conforme a postagem que segue:

Esse tema está causando um pouco de polêmica. Têm os prós e os contras, o teste de seleção; mas eu, particularmente, sou a favor desse teste, porque a música é uma arte muito exigente. Por mais que eu ache bonitinho aquele monte de crianças todas ali juntinhas, cantando... Se não tiver o mínimo de afinação, meus ouvidos não vão ficar nada agradecidos, mesmo levando em conta que são apenas crianças e que aquilo não é um coral profissional. Muitos podem até aplaudir para motivarem as crianças, mas no seu íntimo também não gostaram. Os que são contra esse teste alegam que isso é exclusão; mas devemos levar em conta que estamos falando de espetáculos escolares e que esse não se restringe somente à música. Certa criança pode não ter alguma "queda" para música, mas pode ter para atividade circense, teatro, dança ou outra qualquer. De uma forma ou de outra, ela pode ser incluída no ambiente escolar. Os fins não justificam os meios. Se já não é fácil trabalhar com crianças que tem habilidades musicais, imagine com as que não têm nenhuma. É claro que o professor tem que usar o bom senso na hora do teste, não sendo tão rigoroso na avaliação e levando em conta que é um coral escolar, para poder incluir, de uma forma que não comprometa consideravelmente a qualidade, o maior número possível de alunos. (G.S., aluno da Turma D, 2008, informação escrita).

Também, 33 (trinta e três) postagens afirmam que a realização ou não de seleção depende do objetivo do coral: se é para representar a escola ou em apresentações ou não. A partir dessas duas opiniões, percebe-se mais uma vez que a função do ensino de música na escola não é a democratização. A música é entendida como um dom para poucos; existem crianças com

habilidades musicais e outras que não possuem tais habilidades; e essas não devem participar do coro escolar, pois ele precisa manter a qualidade musical para representar a escola.

Outras duas posições são encontradas neste fórum: a de que não se deve realizar uma seleção, mas uma classificação vocal, com oitenta e duas postagens; e a de que deve-se ser contrário à seleção de vozes em corais escolas, com cento e setenta e uma postagens. Para tais licenciandos, o ensino de Música na escola deve estar preocupado com a formação integral do indivíduo e, sendo assim, não deve permitir possibilidades que provoquem a exclusão. Os alunos devem escolher participar do coral e demonstrar responsabilidade e disponibilidade para tanto. Por outro lado, cabe aos professores conhecer as necessidades de seus alunos e escolher um repertório adequado a suas possibilidades vocais, conforme pode ser observada na postagem que segue:

Temos consciência de que o coro escolar é diferente do coro da Fundação Cultural, por exemplo. Mas também existe uma cobrança "velada" quanto à qualidade das apresentações do coral escolar; sentimos-nos frustrados, porque o resultado sonoro do grupo não é adequado.... Então, cabe a nós buscarmos repertório adequado para tais apresentações, pois o universo da música vai muito além da bela entoação ou da voz afinada. Se tivermos um grupo que não entoa bem, que ainda não tem a noção de altura, que ainda não percebe os contornos melódicos, podemos fazer uso de músicas do estilo de: "Ora Bolas" do Grupo Palavra Cantada, onde as crianças "recitam" a letra e onde o ritmo é bem marcante. Pode-se criar uma coreografia do estilo "Dança de Rua" ou colocar alguns para tocar instrumentos de percussão. O resultado se constituirá em um verdadeiro ESPETÁCULO e as crianças terão um sentimento de autoconfiança e um grande amor pela música! (S.G.,aluna da Turma E, 2008, informação escrita).

Realizado dois semestre depois, do fórum discutido anteriormente, o enunciado do fórum da UE 24 de RM deixa clara a posição do curso a respeito da seleção de vozes para o coro escolar: "Afirmamos que, ao contrário do que a grande maioria de professores de música e regentes pratica, somos contrários à seleção de cantores em corais escolares" (UFRGS, 2009, UE 24). O enunciado ainda afirma que os licenciandos podem discordar dessa afirmação, e solicita que eles opinem, concordando ou não, e justificando sua posição. Apenas quinze postagens se posicionam a favor da seleção de cantores para o coro escolar. Tais postagens ainda utilizam como justificativas: a posse de dom para a música ou para o canto, e a qualidade das apresentações. Alguns sugerem a formação de dois corais, um aberto a todos e outro com vozes selecionadas, que fariam as apresentações, como no exemplo seguinte:

Exatamente, o que pode ser feito é: Vamos montar um coral da escola, então chama quem quer participar e trabalha com todos ao ponto de todos ficarem bons e cantarem. Agora, quando a direção chega e diz “vamos fazer uma apresentação daqui a dois meses com os alunos das 4ª séries”, por exemplo, então, meu amigo, se não houver uma escolha não será possível apresentar assim com pequeno tempo de ensaio. Outra forma também que se pode fazer é começar o coral com todos que queiram; porém, quando necessitar de uma apresentação, fazer a escolha entre os que já podem executar o canto e usá-los, e continuar os ensaios do coral, normalmente. Sendo assim, as pessoas que ainda não estão prontas vão poder ir melhorando, sabendo que o espaço delas está garantido assim que elas estiverem prontas para tal. Isso, é claro, bem explicado, para que não venha a soar como um "tom" de menosprezo, mas sim de preparo. (A.E., aluno da Turma F, 2009, informação escrita).

Percebe-se que a ideia de que alguns possuem dom e outro não, e a preocupação com o a direção ou os pais são mais importantes, do que a concepção de inclusão, pois mesmo propondo uma possibilidade de todos participarem, nem todos poderão se apresentar. Além disso, observa-se que o foco deixa de ser o trabalho pedagógico, já que se menciona o “pequeno tempo de ensaio”, e passa a ser apenas a apresentação, outra concepção que não está de acordo às diretrizes do PROLICENMUS, conforme a UE 14 de CME/2010:

Em todo o caso, o que deve ficar claro para você é que uma apresentação escolar também é um momento de aprendizagem. Também que “produto final” está sempre orientado por situações ideais e estas, por sua vez, podem ser bem relativas. Assim, parecem ser bem inadequados procedimentos e posturas rígidas demais, que apenas "perseguem um produto externamente idealizado", baseado na ideologia do "treinamento, onde os fins justificam os meios". (UFRGS, 2010a, UE 14)

Todavia, diferente do fórum anterior, onde as duas posições tiveram um grande número de postagens, as mensagens contra a seleção foram em número muito maior, 160 (cento e sessenta) postagens. Salienta-se que, alguns licenciandos, além de se posicionarem contra, também relatam experiências de frustração, quando não foram selecionados para algum grupo musical, e/ou experiências positivas em suas salas de aula, quando permitiram que todos participassem, como o exemplo a seguir:

Colega, você coloca muito bem quanto ao papel do professor que é oportunizar a todos os desafios para melhorarem. Não concordo com você quando diz que poderá formar um coro paralelo com os "julgados ruins"; pois, na minha opinião, os ruins não existem. Existem os que não tiveram oportunidade de aprender, ainda. Separando em grupos, estaremos excluindo-os. E está comprovado que se a turma for mista os componentes aprenderão

observando seus pares e o trabalho do professor de canto será menos desgastante. Afirmo isso por experiência própria: dirijo um grupo de canto com as crianças na escola onde trabalho e os que tem mais facilidade para aprender o canto, como ele deve ser, ajudam os demais. Eles se entendem e isso é muito bonito. Em hipótese alguma aceito selecionar vozes. Eles irradiam felicidade ao cantar ("errado" ou não) e isso é que conta. (R.M., aluna da Turma C, 2009, informação escrita).

Também, algumas postagens, principalmente de licenciandos das Turmas A, B e C, reconhecem o PROLICENMUS como um diferencial neste aspecto; pois, como a prova de habilidade específica não foi desclassificatória, cumprindo a função de avaliação diagnóstica, muitos puderam realizar seus sonhos e ingressar em um curso de nível superior de Música. Dessa forma, atesta-se que, desde a condução de seu processo seletivo, o PROLICENMUS já primava pelo princípio de aceitação, definido no capítulo três, e que isso foi percebido pelos licenciandos.

A compreensão acerca das necessidades dos alunos também pode ser verificada nas postagens do fórum da UE 16 de EE. Este fórum tinha como proposta discutir sobre a transformação do corpo em espetáculos, e a participação das aulas de Música neste processo. Quase todas as postagens dos licenciandos, 390 (trezentos e noventa), tratam da importância do trabalho com o corpo na escola e em sala de aula, atentando para a busca da construção de um espaço que promova a inclusão. Em relação à aula de Música, especificamente, os licenciandos sugerem como possibilidades pedagógicas: trabalhos de expressão corporal, coreografias, danças, percussão corporal, e trabalhos de análise crítica de músicas que depreciam o corpo e a mulher. De forma geral, entendem que temas como consumismo, padrões midiáticos de beleza, ditadura da beleza, valores, respeito às diferenças, e educação corporal devem permear o trabalho escolar, na busca por um desenvolvimento do ser integral dos alunos. Para os licenciandos, este trabalho deve ponderar a fase que os alunos estão vivendo, infância ou adolescência, e suas necessidades:

Então, cabe a nós enquanto educadores, orientar nossos alunos sobre essas mudanças, e tentar inculcar aos poucos que o culto ao corpo é cultural e que nosso valor está muito além de nossas roupas e de corpos esbeltos. Que possamos compreender a beleza que cada um possui com suas próprias características, descobrindo que a verdadeira beleza é demonstrada mesmo, pelas nossas atitudes. (R.C., aluna da Turma A, 2008, informação escrita).

Uma situação em que a maioria dos licenciandos se opõe é a promoção de concursos e seleções de beleza no ambiente escolar. Vinte e oito (28) apoiam a realização de jogos e competições como possibilidades de desenvolvimento dos alunos; noventa e sete são totalmente contra, pois consideram estes eventos discriminatórios e negativos. Outro tema levantado é concepção de disciplina na escola e sua relação com o corpo, visto que, muitas vezes, os comportamentos exigidos ignoram a realidade dos alunos. Interessa ressaltar que, apesar de em alguns pontos as opiniões discordarem, as postagens analisadas apresentam em seu teor uma preocupação de que o corpo na escola seja considerado a partir das necessidades cognitivas, afetivas, emocionais e física dos alunos.

Nessa perspectiva, os licenciandos também destacam o uso da canção nas postagens do fórum da UE 15 de RM. Essa UE teve como tema Canções Infantis do ECILAC, Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha. Os integrantes do polo deveriam escolher uma das canções do ECILAC para analisar e executar, coletivamente. Após a escolha e uma primeira execução, no fórum, os licenciandos deveriam expressar as impressões a respeito das obras escolhidas, comentando sobre sua participação e a dos colegas, na execução dos arranjos. Além desses conteúdos, algumas postagens exaltaram o trabalho em grupo e trataram da importância das canções e de exemplos de como trabalhar conteúdos musicais a partir dessas, como, por exemplo, estas duas: “Todas as canções nos despertaram para algo. São grandes alternativas para a realização de trabalhos com nossas crianças e de forma dinâmica.” (G.T., aluna da Turma D, 2009, informação escrita). “As canções infantis são importantes para a educação de nossas crianças no âmbito cultural, social e psicológico, pois abrigam a infância.” (E.L., aluna da Turma B, 2009, informação escrita). Sem dúvidas, os licenciandos apontam a canção como um recurso importante no ensino de Música, que atende às necessidades de seus alunos.

A partir dos dados apresentados, nota-se que as visões sobre a atuação profissional estavam impregnadas com as experiências educativas anteriores vivenciadas pelos licenciandos. Nesse sentido, intui-se que a rejeição às apresentações em datas comemorativas pode ser entendida como uma rejeição à visão esterotipada do professor de Arte, como “professor-ensaiador de festinha”. Também que o discurso da função do ensino de Música, na escola, como um espaço de seleção de talentos ou aperfeiçoamento de dons foi gerado pela formação tecnicista de alguns licenciandos. Essa formação, de caráter reprodutivista e conteudista, certamente também influenciou o desejo por receitas prontas e a concepção de que as obras infantis devem ser mais simplistas. Em um segundo momento, observa-se que alguns licenciandos superaram e/ou ampliaram tais perspectivas, expondo a compreensão a respeito da

importância do vínculo entre o trabalho musical, o Repertório escolhido, e o PPP da unidade escolar. Também passaram a ver o ensino de Música como uma possibilidade de inclusão; e, por isso, passaram a aceitar com mais flexibilidade o desafio de se considerar as necessidades dos alunos, na escolha de Repertório e no desenvolvimento de seus planejamentos.

5.1.3 Autonomia e colaboratividade

A oferta de Repertório no PROLICENMUS exigiu dos licenciandos não apenas a aceitação das obras e de suas concepções específicas sobre prática musicopedagógica, mas também o desenvolvimento de duas posturas: a de autonomia e a de colaboratividade. Tais posturas não são imprescindíveis apenas por se tratar de um curso na modalidade EAD, mas também estão previstas no perfil de um professor com competência para desenvolver a proposta musicopedagógica CDG (NUNES, 2012). Postagens de determinados fóruns podem contribuir, para que se perceba como as propostas de tais características estavam sendo recebidas pelos licenciandos, conforme o Quadro 12.

Para a compreensão do desenvolvimeto da autonomia dos licenciandos, faz-se necessário observar como eles próprios percebiam suas dificuldades e potencialidades. Já no início do curso no fórum da UE 02 de EE, os licenciandos foram solicitados a discutir sobre os termos utilizados na UE e sobre os desafios que esperavam encontrar e superar neste curso. As respostas do fórum versam sobre as boas expectativas e a importância do conteúdo em estudo, com cento e trinta e seis postagens; e sobre as dificuldades principalmente em relação ao acesso a internet e ao computador e a respeito das necessidade de superação disso, com sessenta e quatro postagens. Nas postagens a respeito das expectativas e dos conteúdos do curso, percebe-se que os licenciandos estão cientes de que o processo de apropriação será paulatino e dependerá dos esforços pessoais de cada um, conforme o exemplo de postagem que segue:

Achei super importante o conteúdo da segunda unidade de estudos. Através dele, contextualizamo-nos com os termos utilizados no ambiente do espetáculo. Confesso que esta linguagem em grande parte é nova para mim. Alguns termos são conhecidos, alguns tinha um vago conceito, mas outros precisei buscar um dicionário para entender seu significado. Ampliar o nosso vocabulário é um desafio diário, pois ele testifica nossos conhecimentos. Mais do que falar palavras bonitas, é preciso vivenciá-las, usando-as com naturalidade, sabendo explicá-las e aplicá-las com precisão. (K.S., aluna da Turma F, 2008, informação escrita).

Quadro 12 - Categorização dos Fóruns sobre Postura de Autonomia e Colaboratividade

UE	Título da UE	Tema	Título do Fórum	Interdisciplina	
2	Glossário e Desafios	Autonomia	Glossário e desafios	Espectáculos Escolares	
19	Internet e Multimídias		Arte na internet e na sala de aula	Espectáculos Escolares	
20	Teatros, Galerias, Museus e Outros Espaços		Quando a cidade vira espetáculo	Espectáculos Escolares	
21	Casa de Espectáculos Musicais		Teatro é teatro	Espectáculos Escolares	
17	Princípios Compositivos		Composição de minha canção	Repertório Musicopedagógico	
02	Conjuntos Vocais		Sua participação em conjuntos vocais e instrumentais	Conjuntos Musicais Escolares 2010 e 2011	
03	Tipos de Instrumentos		Que instrumento você toca?	Conjuntos Musicais Escolares 2010 e 2011	
04	Classificação Vocal		Possibilidades de classificação vocal	Conjuntos Musicais Escolares 2010 e 2011	
13	Estrutura Musicais em Canções Folclóricas		Dúvidas da décima terceira semana	Música Aplicada 2010	
09			Dúvidas da nova semana	Música Aplicada 2011	
22	Entonação e Expressividade: entonação pelo canto		Fórum da semana	Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada 2011	
23	Forma de um Objeto de Aprendizagem com Microcanção		Fórum da semana	Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada 2011	
28	Ficha de Análise CDG		Colaboratividade	Dúvidas, comentários e sugestões	Repertório Musicopedagógico
09	Liderança nos Grupos			Música e liderança	Música Aplicada 2010
13		Conjuntos Musicais Escolares 2010			
16	Prelúdio	Dúvidas da primeira semana		Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada 2010	
20	Melodia	Dúvidas da quinta semana		Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada 2010	
01	Ritmo: introdução à Agógica e Prosódia	Fórum da semana		Conjuntos Musicais Escolares e Música Aplicada 2011	

O outro grupo de ideias que interessa é o que fala sobre a superação. Apesar de admitirem as dificuldades com a interdisciplina, principalmente com relação aos termos utilizados, os licenciandos se posicionam em apoio aos colegas, incentivando-os à maior dedicação para superação das dificuldades. Ainda sobre superação, no fórum da UE 20 de EE, que trata de diversos Teatros em diferentes cidades do mundo, os licenciandos relatam, em cento e sessenta e cinco postagens, a realidade da cidade onde vivem, atestando a ausência dos tais espaços. Também no fórum da UE 21 da mesma interdisciplina, que propunha um debate sobre a existência de espaços adequados para apresentação musicais, os licenciandos declaram a ausência de tais espaços, sua importância, e a falta de investimento do poder público em tais edificações. Relatam experiências sobre o uso de ginásios, quadras, pátios e salas de aula como

espaços para apresentações de suas produções artísticas escolares e declaram suas expectativas e esperanças do PROLICENMUS e da Lei 11.769/08 contribuírem para mudar essa realidade.

Olha, colega, acho que ser resiliente é a única atitude que nos resta em relação a esses espaços. Penso, também, que compreender o processo histórico de construção das escolas e dos teatros, propriamente ditos, seja importante para nós entendermos como se deu esse processo tão cruel. Afinal, os teatros que foram construídos há muito tempo atrás, no Brasil, eram destinados as companhias de teatro e óperas europeias; não foram construídos para os "mortais" como nós. E, com relação às escolas, nunca se deu importância ao ensino das artes; agora, de alguns anos para cá, é que se está discutindo a importância dessas disciplinas (teatro, música, dança...) no currículo obrigatório. Então, para nós, qualquer coisa era o bastante. Vamos ser esperançosos, porque ao que me parece, esse cenário já começa a mudar. (E.S., aluna da Turma B, 2009, informação escrita).

No fórum da UE 17 de RM, os licenciandos deveriam compartilhar sobre os aspectos, pelos quais pretendiam iniciar a composição de suas canções. Verificam-se três grupos preponderantes de respostas: a inexperiência de compor, cinquenta e nove postagens; relatos de experiências de composição, sessenta e sete postagens; interesse e expectativa na realização desta atividade, setenta e oito postagens. Sobre os relatos de experiência de compor, alguns licenciandos detalham os passos que seguem para a criação, como no exemplo que segue:

Olá, amigo, minha facilidade em compor também está em criar linhas melódicas [...] Já faz um bom tempo que estudo música; então, quando estou criando, eu sempre penso nas terminações de frase para criar contrastes de tensão e repouso, pensando assim nas candências. Depois, começo a escrever o ritmo, pego um papel qualquer, analiso a estrutura da minha melodia, e começo a escrever a leitura métrica. E, como meu ouvindo não é absoluto, quanto termino de escrever toda a métrica eu pego a flautinha e vou soprando até eu encontrar as notas que eu queria. E assim eu vou criando minhas canções. (V.O., aluno da Turma F, 2009, informação escrita).

No outro grupo de postagens, os licenciandos expressam seus medos na realização dessa atividade, acreditando que será muito difícil compor. Além da inexperiência, essa reação é justificada pela formação musical conservadora e tecnicista, como na postagem que segue:

Estagnada com o tradicionalismo do curso técnico, onde não podíamos fugir de nenhuma nota dentro da partitura, essa nova proposta também me deixou em estado de catarse. Fomos bitolados a simplesmente tocar... tocar...e tocar... Dessa forma, CRIAR era algo trabalhoso demais..e assim ia-se levando. Como

uma longa caminhada inicia com o primeiro passo...lá vamos nós!! (A.R., aluna da Turma F, 2009, informação escrita).

O último grupo postagens, aqui em análise, é a respeito do interesse e das expectativas positivas em relação à criação. Para estes licenciandos, a experiência será prazerosa e formativa.

Esta certamente será uma experiência inesquecível!!!!!!! Teremos a oportunidade de escrever algo que nos interessa e de expressar nossos pensamentos... Me empenharei nesta produção para que a canção criada por mim seja verdadeiramente didática e que a criança possa, além de cantar e se divertir, aprender por exemplo orientação espacial, as vogais, os números, desenvolver a coordenação motora, valores e outros. (T.S., aluna da Turma A, 2009, informação escrita).

Os fóruns das UEs 02, 03 e 04 da interdisciplina CME, 2010 e 2011 tratam das experiências musicais dos licenciandos. A primeira questão é sobre a participação em grupos instrumentais. Observa-se que apenas nas turmas A, B e C os licenciandos declaram que nunca participaram de nenhum grupo. Sobre os grupos vocais, trinta e quatro declaram que participaram ou participam de corais, doze que participam de um coro no polo, e ainda vinte e três afirmam que já atuam como regentes. A respeito dos grupos instrumentais, apenas os alunos das Turmas D, E, F se manifestam, com um total de trinta e quatro postagens. Vale salientar que, tanto em relação aos grupos vocais como aos instrumentais, a maioria pertence a igrejas cristãs. Um outro tipo de postagem que se destaca é o lamento da ausência de uma prática coral no curso:

Estou sentindo a falta de aula de canto e de coral. Meus tutores até têm tentado, pegam uma música e treinam conosco. Porém, com a importância que este curso de licenciatura tem, acredito que deveríamos ter especificamente uma interdisciplina que trabalhasse este tema tão importante. Eu faço coral com meus alunos, de forma informal e sem preparo, pois até hoje não sei nem que timbre de voz é o meu. Confesso que isso me tem causado muita ansiedade e frustração. (A.G., aluna da Turma C, 2010, informação escrita).

Um dos colegas responde, sugerindo que a licencianda proponha ao seu tutor e colegas a organização de um coral no pólo. E o Tutor da Universidade complementa, informando que nas Interdisciplinas CME eles iniciarão estudos de regência e a prática de grupos instrumentais e vocais, liderados pelos colegas de MA.

Nas postagens do fórum da UE 03 de CME, os licenciandos declaram que instrumentos tocam: os que mencionam os instrumentos teclado e violão, como referência a sua aprendizagem a partir do curso, foram cinquenta e cinco, sendo que, desses, apenas onze das Turmas D, E e F; instrumentos de sopro da família de metais e flauta doce foram 49, sendo que apenas doze foram das turmas A, B, e C; instrumentos como violão, guitarra, contra-baixo elétrico foram um total de vinte e nove; percussão, onze; violino sete; e órgão ou piano, dezoito postagens, todas das turmas D, E, F. Já o fórum da UE 04 de CME, foi sobre classificação vocal: em vinte e oito postagens, os licenciandos declararam as suas; vinte postagens são sobre o cuidado que o professor deve ter na classificação vocal de seus alunos; e sete licenciandos, das turmas A, B, e C, afirmam não saber sua classificação vocal. Nesses fóruns, confirma-se a diferença entre as experiências musicais das turmas A, B, e C e as das turmas D, E e F, sendo que nas últimas turmas existe um maior número de licenciandos possuidores de vivências musicais formais. Apesar de a maioria das postagens, atendendo ao solicitado, apresentar informações sobre o que já fazem, alguns licenciandos registram planos, revelando o desejo de ingressar em grupos instrumentais e vocais, para aprimorarem suas habilidades musicais.

No primeiro semestre de 2010, foi aberto em espaço coletivo, um fórum de participação facultativa, intitulado Aprendizagem e Colaboração em Redes Sociais. Um dos tópicos abertos pelos próprios licenciandos se destaca, pois trata da necessidade de aulas presenciais de Percepção Musical. Nessas postagens, alguns licenciandos contam suas experiências com aulas de Percepção, enquanto outros concordam com essa necessidade e relatam suas dificuldades.

Estudei Percepção por dez anos em dois conservatórios em SP. Em um deles, a Escola Municipal de Música, tive professores de altíssimo nível, como é o caso, na UFRGS. A diferença é que as aulas eram muito práticas, exigindo muito tempo para o treino em sala de aula, referentes aos aprendizados de ditado rítmico, melódico e intervalos. No caso do nosso curso, falta, realmente, aulas práticas de Percepção que devem ser realizadas no pólo. Para os alunos que nunca tiveram esta disciplina, fica impossível o desenvolvimento apenas com os exercícios no Moodle. (P.T., aluno do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Nestes exemplos de fóruns, observa-se que alguns licenciandos constatarem suas necessidades e dificuldades, admitindo interesse em evoluir musicalmente, assim como uma preocupação pelo desenvolvimento musical dos colegas. Todavia, tanto no que se refere à formação de grupos vocais ou instrumentais, como nas práticas de percepção musical, demonstram não possuir autonomia para iniciar, incentivar e organizar tais práticas. Diante da

ausência de autonomia para tais intentos, e da importância destas questões, foram propostas atividades em interdisciplinas do Eixo, colaborando para diminuir tal lacuna. Foram oferecidos vídeos interativos gravados pelos tutores da Universidade, contendo práticas musicais em grupos e o trabalho com as Microcanções, que deveriam ser reproduzidos nos polos. Sobre isso, observa-se as postagens dos fóruns das UEs 22 e 23 de CME e MA, de 2011:

As microcanções tem sido um instrumento de aprendizagem muito válido. Sugiro que caso venha a ter novo curso, esse sistema possa ser introduzido em seu início. Executar as microcanções tem ajudado a internalizar muitos conteúdos, a rever meu desempenho, a adquirir maior agilidade, a melhorar a leitura musical, a abrir a mente para composições, a forçar uma disciplina com o instrumento, a ver o quanto cresci e o quanto ainda tenho que caminhar. Quero agradecer por estarem sempre buscando formas de aprendizado para que possamos crescer. O estudo das microcanções para mim tem sido muito importante. (M.S., aluna do PROLICENMUS, 2011, informação escrita).

Além de perceber que a condução das interdisciplinas do curso estava sempre se adaptando às necessidades de seus alunos, a licencianda faz uma autoavaliação, observando o que já conseguiu e o que ainda precisa desenvolver. Também demonstra que as Microcanções foram Obras de Referência eficazes para a sua construção artística e pedagógica. Outra situação que preocupa os licenciandos é a prática profissional, como por exemplo uma das postagens do fórum dúvidas da UE 03 de MA, 2010:

Tudo é muito rápido, não consigo ainda me dar conta do que já sei sobre música. Mesmo com provas e trabalhos ainda penso que falta uma vivência maior, talvez, uma intimidade que ainda não surgiu. Viver integralmente de música seria pensar, respirar e falar, musicalmente. Sim, até vivo e trabalho com ela. Mas ainda não respiro "ela". Entende? O curso é fantástico, dá dicas maravilhosas. Mas o tempo é curto para realização de tantos compromissos. As orientações sobre os ensaios de Coral foram ótimas. Uma questão que me aflige é como manter a organização de um grupo de 40 crianças que falam o tempo todo e correm e gritam, mas que também gostam de estar ali. No meu último ensaio precisei ser um tanto rígida, quanto à disciplina deles. Mas sabe quando você analisa tudo o que aprendeu em Psicologia e Filosofia e percebe que não é sendo rígida que é a melhor solução... só gera estresse.... Mas como ser diferente? (K.S., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Ainda sobre o discernimento da necessidade de o professor ser autônomo em seus estudos, interessa observar as postagens dos fóruns da UE 11 de 2010, e UE 09 de 2011, de Música Aplicada. O tema da unidade foi Musicoterapia e a debate proposto foi de como os conhecimentos sobre o assunto contribuem para a formação do professor de Música. As

postagens tratam sobre: importância de perceber o poder e os benefícios da música, existência de outros campos de trabalho, importância desses conhecimentos para atuação em sala de aula com alunos com necessidades especiais, e também sobre necessidade de o professor estar em constante prática de estudo.

Entendemos que o professor nunca está totalmente preparado, pois a busca do aprimoramento de sua formação deve ser constante. Na questão do professor de música vejo que a faculdade oferece uma base mínima para que ele seja habilitado para a área, não caminha todo tempo com esse professor. Mas oferece caminhos que conduzem para a formação contínua, para que este desenvolva a competência necessária para assumir seu papel, responsável por apontar, facilitar e construir o conhecimento junto com seu aluno. Por isso, devemos ser responsáveis por construir e desenvolver habilidades de um professor capaz de conduzir uma sala de aula de forma bem planejada, como resultados de aprendizagens visíveis. Portanto, posso afirmar que esta interdisciplina está contribuindo de forma significativa para que me aproprie de novos conhecimentos e acrescente na minha formação. (M.F., aluna do PROLICENMUS, 2011, informação escrita).

A partir dos dados apresentados, compreende-se que a oferta das diferentes obras permitiu que os licenciandos ampliassem suas referências, reconhecendo o que não era de acesso ou de conhecimento deles. Por meio das postagens, percebe-se também que eles se manifestaram interessados em continuar a pesquisar, conhecer e apreciar outras manifestações artísticas, aumentando seus conhecimentos sobre o assunto. Essa busca foi solicitada no fórum da UE 19 de EE. Em tal espaço, além de postar endereços de site e blogs sobre Arte, eles deveriam apresentar comentários e análises sobre tais indicações. Todavia as respostas não foram satisfatórias, pois setenta e quatro postagens tratavam da importância da internet em sala de aula para a democratização do acesso a Obras de Referência e sugeriam atividades. Da mesma forma, entende-se que, apesar de possuírem colegas com mais conhecimentos musicais, e de possuírem em seus polos instrumentistas e em algumas situações regentes, esperavam do curso que organizasse grupos de estudo e práticas musicais coletivas.

Em se tratando das posturas diante das atividades coletivas, destacam-se as UE 13 de CME, e 09 de MA, 2010, que tratam dos diferentes tipos de liderança, e em seus respectivos fóruns propõem debates sobre a relação entre o conteúdo da UE e a preparação individual como docente. Entre as respostas, observam-se três grupos: aquelas postagens que tratam das dificuldades de liderança, inclusive com os colegas de polo; aquelas que discutem o poder versus a violência; e as que opinam que a liderança deve ser a serviço dos liderados. Sobre o poder *versus* violência, os licenciandos atentam para a prática comum do autoritarismo em sala

de aula, considerando-o uma violência geradora de reações violentas por parte dos alunos. Em se tratando da liderança a serviço dos outros, observa-se essa postagem.

Brilhar Sem Ofuscar o Outro. No instante em que um músico vai fazer a sua parte (um solo de guitarra por exemplo), ele entende que aquele é o seu momento, e que as atenções da platéia estarão todas voltadas para o seu instrumento. Mas também entende que deve brilhar sem ofuscar os demais integrantes da banda, pois estes neste momento estão fazendo a sustentação (base da música). O verdadeiro líder sabe dividir com os demais os créditos por uma ação bem feita, pois sabe que se não fosse a sua equipe, aquela idéia não teria sustentação e provavelmente não teria sucesso. [...] O líder entende que o sucesso é a conseqüência de um trabalho feito com qualidade, dedicação e espírito de equipe. Assim, ele dedica tempo e recursos para o seu treinamento e também dos seus liderados. (A.P., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Apesar de na postagem a licencianda exemplificar a partir de uma atividade de interpretação musical, certamente, entende que na docência o compromisso com o outro é ainda maior. Se um líder de grupo musical dedica-se para o crescimento de seus liderados, é óbvio que a concepção de que esse é o papel principal do professor e, por isso, são seus alunos que devem se destacar. Tal postura deve ser inerente, como no exemplo que segue.

Acredito que todos os colegas conhecem muito bem a diferença entre liderança, poder, violência...mas na vida prática em sala de aula às vezes tais conceitos podem ficar confusos com os problemas enfrentados e a liderança pode tornar-se sinônimo tanto de autoritarismo quanto de violência. É preciso estar preparado para enfrentar a realidade de forma a não deixar de se exercer a liderança com responsabilidade e sabedoria. (M.C., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Também no fórum de dúvidas da UE 16, das interdisciplinas CME e MA, 2010, onde o debate transcorre sobre a divisão de grupos e sua liderança para execução das atividades solicitadas, um licenciando levanta a questão sobre quem seria o líder. Uma das colegas responde: “Oi colega, concordo com vc: a palavra "líder" anda meio desgastada mesmo, mas o grupo precisa de uma referência que incentive, avise, anuncie, coordene etc. etc. Não achas?” (D.M., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Nos fóruns que tratam de atividades que deveriam ser realizadas em grupo, observam-se duas reações: a primeira, de irritação com a situação proposta; e a segunda, de satisfação com o resultado do trabalho. No fórum da UE 28 de RM, os licenciandos deveriam comentar sobre

a experiência de realizar, em grupos, solfejos das Microcanções utilizadas na Prova de Habilidade Específica, de seu Processo Seletivo para ingresso no curso. A maioria das postagens trata da importância de realizar esta atividade em grupo; pois, além de prazerosa, contribuiu para a diluição de dúvidas e para a aprendizagem.

Oi, colega! Ao realizarmos em grupo essa atividade, aprendemos muito, pois cada pessoa tem um jeito diferente de se manifestar e com isso acontece um crescimento num todo. Foi muito bom vivenciar as atividades da prova do vestibular e perceber que crescemos musicalmente. O que antes parecia tão difícil, vemos agora com olhos diferentes. Procuramos buscar as notas agudas e graves no instrumento, imitar os animais e tornar as expressões referidas bem reais. (G.T., aluna da Turma D, 2009, informação escrita).

Talvez por fazer parte de uma atividade avaliativa, a reação dos alunos em 2011 foi diferente. No fórum da UE 01 de CME e MA, 2011, os licenciandos em sua maioria se manifestaram contra a atividade em grupo, alegando a falta de compromisso de alguns colegas. Todavia, no final do semestre, um licenciando voltou ao fórum e afirmou:

Voltei para esse espaço de discussão para destacar uma impressão que tive e que agora está totalmente modificada. No início dos trabalhos deste semestre me deparei com uma nova proposta a partir de uma prática de grupo que já conhecíamos: poderíamos elaborar os grupos por livre escolha; no entanto, em discussão coletiva definimos por mesclar diferentes níveis de desenvolvimento. Muitas vezes pensei que em determinados momentos seria interessante e prudente juntarmos pela definição das turmas (A, B, C, D, E, F) já designadas. Acreditava que da mesma forma que um aluno com mais facilidade deveria estar com alunos em etapas de crescimento inferior o mesmo poderia estar com colegas mais avançados. Ao longo do semestre venho notando que não há classificação, não existem rótulos; vejo que existe algo mais forte, intitulado superação. Todos estamos no mesmo barco, todos podemos crescer da mesma forma, logicamente em níveis distintos. Vejo que os integrantes do meu grupo, apesar de todas as atividades paralelas, têm se empenhado em acompanhar os colegas. Cresce a necessidade de estarmos aptos à compreensão da linguagem musical a partir do que ouvimos do próximo e em relação ao que temos para argumentar. Hoje, a divisão de grupos que mesclou, misturou a galera é entendida como ponto forte do trabalho realizado até aqui. Como temos níveis de musicalidade distintos, temos habilidades distintas e que são perceptíveis em todos os integrantes. (G.R., aluno do PROLICENMUS, 2011, informação escrita).

Nesse exemplo, observa-se o entendimento não apenas da importância do trabalho em grupo, mas principalmente da aprendizagem em coletividade. O licenciando reconhece que mesmo aqueles que possuem menor vivência formal da Música possuem habilidades que

podem ser aproveitadas e compartilhadas. Provavelmente, essa compreensão não se limitou apenas a este licenciandos, o que permitiu que aceitassem a coletividade como espaço adequado à aprendizagem e que criassem colaborativamente. Contudo, quando ocorreram intervenções nos produtos criados, por parte da equipe pedagógica, a reação foi muito diferente.

O fórum da UE 20 de CME e MA, 2010, intitulado Dúvidas da Quinta Semana, iniciou com postagens sobre a apresentação que seria realizada no Seminário Integrador Presencial, que se consistia na exposição, em forma de jogral, do poema criado pelo grupo, e já corrigido pela equipe pedagógica. Entretanto, no decorrer do fórum, iniciou-se uma discussão a respeito da “imposição” e das “interferências” na obra criada pelos licenciandos. A negação da proposta de autoria colaborativa teve duas reações diferentes: a irritação e a frustração. Nas postagens em que os licenciandos mostraram-se irritados, foram utilizados termos como violação do direito autoral, cortes intelectuais, decisões hierárquicas, cortes da autonomia, atividades mal explicadas, “a devolutiva jogou fora muita coisa”, “os professores precisam admitir os seus erros”. O exemplo a seguir ilustra as postagens que demonstravam frustração:

Olá, Leandro, eu aceito a proposta da Universidade para usarmos daqui para sempre. Mas devo dizer que estou frustrada, desapontada, decepcionada, com o que restou do nosso poema. Se pudéssemos traduzir tudo o que foi produzido por nosso grupo, seria estupendo. Porém, não é possível traduzir todo o emocional que estava por trás, além do mapa conceitual, da pesquisa individual de cada aluno. Foi uma produção enorme, digna de universitários. Eu entendi a proposta de vocês, enfim de trabalhar um conteúdo menor, para podermos aprender melhor, talvez. Mas não deixa de ser decepcionante. Se, pelo menos, tivéssemos uma devolutiva, que valorizasse tudo que foi trabalhado... Foi muito esforço e feito com muita dedicação. (E.L., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Nas postagens analisadas, observa-se que os motivos das reações negativas foram os mesmos. Primeiramente, falta de entendimento do que foi solicitado, tanto no que se refere à construção do poema, como à adoção do poema já corrigido para a apresentação, apesar do esforço da equipe pedagógica e seu acompanhamento diários nos fóruns. A falta de entendimento foi inclusive admitida por alguns licenciandos. Outro motivo para tais reações foi a pressão e a tensão, pelo fato de a apresentação do jogral ser item de avaliação. Como alguns enviaram seus poemas com atraso, ou iniciaram os ensaios antes da devolutiva, tiveram que optar entre fazer a apresentação com o poema sem correção ou fazer com o poema corrigido sem ensaio ou adereços (figurino, coreografia, arranjo vocal, cenário, etc.). A última razão possível de ser identificada é o apego à obra e à identificação dessa como parte de si. Diante

da dedicação e do prazer em vivenciar uma experiência poética, os licenciandos desenvolveram um vínculo com a obra, tornando-a mais importante do que seu fim: o crescimento individual e coletivo de todos os envolvidos. Apesar de a maioria das postagens apresentarem negação a este aspecto, alguns licenciandos demonstraram aceitação:

Estar no SIP é um momento único do nosso curso. Neste SIP, as vivências proporcionadas transformaram nossos dias em CRIAÇÃO, RECRIAÇÃO COLABORATIVA, digo isto porque NOSSO JOGRAL foi reescrito totalmente a partir de uma versão sugerida por HELENA e não aceita pelo grupo. Então, com toda a liberdade e com olhar clínico de quem constrói o conhecimento a partir da troca, escolhemos o que dizer, como dizer, o que tirar e o que colocar. Registro que o resultado final, a partir das intervenções e da aceitação do que de fato o grupo democraticamente compreendeu e concordou, será MARAVILHOSO, RICO EM VOZ, SERÁ UM JOGRAL DO GRUPO CRIARSOM. (J.R., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita, grifos da autora).

Essa mensagem além de contrariar a concepção de autoritarismo docente denunciado em algumas postagens, ratifica que a rejeição à correção do poema, na verdade foi uma rejeição à concepção de autoria colaborativa. Interessa ainda ressaltar que percepção de cortes na autonomia, citada por alguns, confunde autonomia, que está relacionada à independência, com autossuficiência, numa perspectiva de que o outro não é necessário para o crescimento de sua produção e de si mesmo. Percebe-se que os tempos e as níveis de desenvolvimento da autonomia e da colaboratividade foram diferentes, e que alguns licenciandos não se permitiram conseguir esse crescimento pessoal.

5.2 AVALIAÇÕES DAS EVIDÊNCIAS

Neste tópico, discute-se sobre a Apropriação. Diante do que já foi mencionado, no terceiro capítulo, neste Ato o sujeito toma para si a essência da Dádiva, incorporando-a a sua própria alma. Na Oferta de Repertório, defendida nesta tese, este Ato de Apropriação, Condição Interpessoal do Momento Receber, também se refere às Experiências artísticas e aos Processos de Criação disponibilizados pelo PROLICENMUS. Para verificar a Apropriação de tais experiências e, conseqüentemente, dos Princípios que as fundamentam, realizou-se levantamento de dados nas palavras de avaliações dos Fóruns de Discussão e nos Fóruns de Dúvidas, escritas pelos tutores da sede e professores do curso, sobre as postagens feitas pelos

licenciandos. A Condição deste ato é Interpessoal, porque se entende que apenas através do olhar do outro, a Apropriação pode ser identificada. No entanto, não é qualquer outro, mas sim aquele que está envolvido com a Dádiva e, preferencialmente, com sua Oferta, sendo assim capaz de reconhecer, no discurso, nas ações e nas atitudes, a efetivação ou não dessa Apropriação. Nas duas primeiras interdisciplinas ofertadas, EE e RM, as avaliações eram postadas no fórum, sem a identificação do professor. Em 2010 e 2011, as avaliações passaram a ser mais específicas e eram dadas como postagem de fórum, assinadas pelos componentes da equipe pedagógica. Faziam parte desta equipe os professores Dr. Augusto Fonseca Maurer e a Dra Helena de Souza Nunes, e, também os tutores de sede: Clarissa Godoy Menezes, Leonardo Serafim, Luana Zapatta e Ramon Stein.

Conforme já revelado, neste estudo, as atividades realizadas e debatidas nos fóruns, pelos licenciandos, foram consideradas como Experiências de natureza artística Estética, do tipo reflexão. Por intermédio de suas palavras, nas postagens desses fóruns, eles deram demonstrações de suas posturas de Aceitação ou Rejeição, daquilo que lhes era ofertado. Mas existe um outro olhar, que é aquele de quem, de fora, testemunha comprovações ou não, dessas palavras ditas. No PROLICENMUS, esse olhar foi o dos tutores e professores. E o que foi por eles percebido, foi também comentado, questionado, corrigido e, eventualmente, reesclarecido e redirecionado, em suas palavras de avaliação. Assim deram mostras daquilo que estava encontrando maior ou menor resistência, na Aceitação, assim como maior ou menor entusiasmo de veiculação, a partir dela, por parte dos licenciandos. De acordo com o Princípio CDG, a Apropriação das experiências artísticas ocorrem em três fases, que no caso específico das estéticas são: familiarização, entendimento intelectual, e verbalização. Sendo assim, as avaliações foram analisadas a partir dessas categorias e estão apresentadas conforme suas evidências, como dito, observadas pelos tutores e professores.

5.2.1 Familiarização do contexto.

Como já declarado no primeiro capítulo desta tese, o contexto do PROLICENMUS foi complexo: curso com caráter de formação inicial e continuada, uma Licenciatura em Música em modalidade EAD, veiculada por meio das tecnologias da informação e comunicação, dirigida a estudantes de diferentes faixas etárias, com diferentes níveis de formação pedagógica e musical, residentes em cidades da capital e do interior e espalhados em polos por quatro regiões brasileiras. Entende-se que, se os estudantes não estivessem ambientados a esse contexto e a todas as suas nuances, a apropriação de Repertório oferecido teria sido ainda mais

trabalhosa; mas foram conseguindo superar tais barreiras e, por isso, considera-se suas manifestações nos fóruns, como representativas de suas realidades. Particularmente, no que se refere à Apropriação.

Na primeira interdisciplina ofertada, EE, todas as UEs tinham tópicos correlatos, nos fóruns de discussão; ou seja, a cada semana era aberto num novo espaço, com um novo tema para debates, que era condizente com o tema da UE daquela semana. Apesar de o espaço ser assíncrono e estar aberto, durante todo o período do curso, os alunos, principalmente nos dois primeiros anos, o utilizavam apenas durante essa semana de sua abertura. Durante esse período inicial, não havia interação entre os tutores, professores e alunos; a interação ocorria apenas entre os alunos. Ao final da semana, o professor postava uma Avaliação Geral do fórum, apresentando um resumo sobre o que foi discutido, sobre a consistência e a coerência das postagens, pontuando algum excesso no trato com o outro e, principalmente, destacando algumas postagens mais significativas sobre o conteúdo em discussão. Salienta-se que, apesar de cada turma possuir seu próprio fórum e não interagir com as outras turmas, a Avaliação era única para todas as turmas. Assim, aspectos eventualmente esquecidos por um grupo e lembrado por outro passava a fazer parte do debate de todos. Desde o início do curso, a equipe pedagógica explicou e justificou a adoção desse padrão, conforme pode ser visto na Avaliação Geral do Fórum da Unidade de Estudos 03 de Espetáculos Escolares:

Parabenizamos aos alunos que perceberam a necessidade de interação e troca de conhecimentos entre os colegas. Torna-se uma tarefa difícil postar comentários a 700 alunos. Assim, são postadas avaliações gerais a cada término de semana, e, por isso mesmo, é importante que mesmo já tendo cumprido as atividades referentes às unidades anteriores, se retorne a elas, trazendo para junto do grupo aquele colega que, porventura, ainda esteja com dificuldades e em atraso nos seus estudos (UFRGS, 2008, UE 03)

Entende-se que, assim como a ausência de participação nos fóruns pode revelar uma recusa das experiências propostas, a ausência de mensagens de acompanhamento e conseqüentemente da interação entre tutores, professores e alunos pode ter sido interpretada pelos alunos como uma falta de acolhimento. Considerando a quantidade de postagens nos primeiros fóruns dos dois primeiros anos, conforme ilustrado no Gráfico 20, pode-se deduzir, que ao se sentir sem resposta os alunos ficaram desestimulados em realizar novas postagens. Se assim for, mostra a dependência da figura do professor e a rejeição à ideia de que a aprendizagem ocorra na coletividade e também entre pares. Tal situação já tinha sido prevista

pela equipe pedagógica, conforme pode ser observado em trecho da Avaliação Geral do Fórum da UE 03 de Espetáculos Escolares:

A autonomia na aprendizagem é o grande desafio dos cursos com modalidade à distância. Sendo assim, não se sintam abandonados por não terem suas postagens comentadas, individualmente, bem como aceitem as colocações de seus colegas e façam as suas. Mostrem seus trabalhos e ideias, e façam com que chamem a atenção do outro. Afinal... Estamos no espaço dos Espetáculos Escolares! (UFRGS, 2008, UE 03).

Os dados expostos deixam claro que a adoção das Avaliações Gerais foi motivada pela discrepância entre o volume de trabalho e o tamanho da equipe da Universidade; todavia, também pretendia favorecer o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos, através da implementação de um espaço democrático, onde os alunos expressavam suas opiniões, sem se sentirem pressionados ou mesmo intimidados com mensagens de professores. Vale ressaltar, que os próprios licenciandos eram responsáveis por abrir tópicos de discussão nos fóruns e também eram convocados a se responsabilizarem pela formação e pela participação de seus colegas, conforme a Avaliação Geral do Fórum da UE 20 de EE:

Temos alertado sempre para a importância da discussão dos fóruns na EAD, mas continuamos a sentir a ausência de muitos colegas. Então, novamente, pedimos que não deixem seus colegas ficarem de fora das discussões; são elas que constituem nosso espaço de sala de aula. Sugerimos, inclusive, que reforcem o entendimento acerca da importância do fórum na sua formação a partir da leitura do texto de Gerson Pastre de Oliveira O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo (disponível em <http://www.pucsp.br/tead/n2/pdf/artigo3.pdf>. Acesso em 09 out 2008). (UFRGS, 2008, UE 20)

Apesar de reforçar a liberdade de exposição, no fórum, essa opção didática, principalmente no primeiro ano do curso, gerou alguma dispersão, visto que cada um postava sua mensagem sem ler a dos demais e sem interagir, conforme Avaliação Geral do Fórum da UE 07 de EE:

Compreendemos que o número de colegas que desejam postar seus comentários seja grande; mas ainda é preciso dar mais atenção ao texto, para evitar muitas postagens semelhantes e repetitivas. É importante que se busque formular comentários capazes de apontar ideias novas. Então, antes de tudo, leia as observações de seus colegas; e apenas depois comente, questionando-

os e tecendo considerações que efetivamente enriqueçam a discussão coletiva. Observar as características do assunto sobre o qual se está falando e visualizar nelas as possibilidades de desdobramentos é um dos aspectos fundamentais para a formação do professor. Assim, os apontamentos feitos por vocês no fórum, podem sinalizar para atuações posteriores. Jamais percam tempo, lançando sugestões com superficialidade, nem redigindo frases gratuitas. (UFRGS, 2008, UE 07)

Tal situação perdurou durante todo o primeiro ano de curso, mostrando a imaturidade dos alunos em relação à ferramenta, à prática da escrita e, principalmente, ao universo acadêmico. À medida que a equipe pedagógica dava um retorno sobre as participações de forma geral e abrangente, permitia que as outras turmas percebessem o que estava ocorrendo no alunado como um todo, inclusive lendo postagens de colegas de outras turmas a partir dos exemplos disponibilizados. Todavia, a falta de especificidade por turma, muitas vezes, seja por acomodação ou por falta de entendimento, complicava o crescimento dos licenciandos, que não conseguiam fazer a transposição da Avaliação Geral para sua própria postagem.

Outro fato que aparentemente reforçava essa conjuntura era o período de postagem da Avaliação Geral, que coincidia com a abertura de uma nova Unidade de Estudos. Ansiosos e preocupados com o cumprimento das novas atividades, os licenciandos, muitas vezes, não retornavam ao fórum da semana anterior para ler a avaliação postada. Esse acontecimento, por diversas vezes, foi pontuado nas próprias avaliações. Assim, de um lado, continuavam a cometer os mesmos equívocos; de outro, cobravam retorno dos professores, em relação à Avaliação Nível 1, que, no caso de Espetáculos Escolares, se constituía nas próprias postagens dos fóruns. Realidade que pode ser ilustrada na Avaliação Geral do Fórum da UE 26 de EE:

O número de postagens e sua qualidade têm nos preocupado muito. Desde o início do semestre e já no semestre anterior, vínhamos postando avaliações acerca das participações nos fóruns; mas o que nos parece é que tais avaliações têm sido pouco lidas pelos alunos. Isso porque pouco se percebe de mudança nas postagens e, em algumas semanas, até pelo contrário: a qualidade continua a mesma e o número de postagens vem diminuindo. [...] Esta postura, por parte dos alunos, tem nos preocupado muito. Já estamos finalizando o primeiro ano de curso e ainda percebemos problemas como os supracitados. Problemas desse tipo já deveriam ter sido resolvidos. [...] O mais surpreendente é que, com frequência, temos tomado conhecimento de reclamações relacionadas à falta de retorno na realização das Atividades de N1. (UFRGS, 2008, UE 26)

No primeiro semestre de RM, os fóruns ocorreram da mesma forma que nos dois semestres anteriores; contudo só foram postadas Avaliações Gerais até o fórum 5. Nesta

Avaliação, chama-se atenção para a importância do retorno aos debates, nos fóruns, o que infelizmente ocorreu, ocasionalmente, apenas nos dois últimos anos do curso.

Lembrem-se de que os fóruns não são locais fechados; ao contrário, eles se mantêm abertos, pois entendemos que as temáticas aqui sugeridas não se limitam a uma única semana de estudo. Sendo assim, é muito importante que vocês voltem aos fóruns e continuem as discussões até o final do curso! (UFRGS, 2009, UE 05)

No segundo semestre de RM, houve uma diminuição de quinze para doze propostas de fóruns e em nenhum deles foi postada a Avaliação Geral. Nestes fóruns, ocorreram apenas algumas poucas intervenções pontuais da própria professora da interdisciplina. A ausência das Avaliações não teve impacto direto na quantidade de postagens nos fóruns, como pode ser observado no Gráfico 20, e também nem mesmo na qualidade das postagens que já se apresentavam mais coerentes e consistentes, conforme as últimas avaliações postadas. Todavia, para maiores informações, um estudo mais aprofundado sobre o assunto poderá ser realizado, no futuro.

Conforme já mencionado, em 2010 e 2011 quase todos os fóruns eram de acesso de todos os licenciandos. Possivelmente, a estrutura adotada nestas interdisciplinas não teria sido viável nos dois primeiros anos de curso, diante da quantidade de licenciandos matriculados e da própria imaturidade deles, conforme já mencionado. Essa estrutura, contudo, permitiu uma maior interação da equipe pedagógica com licenciandos, pois nos fóruns podem-se encontrar postagens de tutores da universidade, de professores das interdisciplinas e inclusive de tutores de polo. Esses últimos, mesmo tendo acesso a todos os fóruns desde o início do curso, certamente tinham dificuldade de acompanhar as postagens dos alunos de seu próprio polo, quando espalhadas em fóruns de turmas diferentes. Apesar de uma presença mais constante e específica, com respostas individuais, ainda é possível encontrar nestes fóruns queixas de licenciandos sobre a demora nos retornos. Ou seja, quando os retornos eram dados genericamente e apenas uma vez, os alunos não os reconheciam. Verbalmente, eles compreendiam que o fórum era uma ferramenta assíncrona; contudo, quando esses retornos passaram a ser frequentes e específicos, os alunos passaram a se comportar como se o fórum fosse uma ferramenta síncrona. Essa ambiguidade, muitas vezes, gerava ansiedade e mais dúvidas. Segundo Leonardo Nunes (2015, p.14), diante de tal situação, duas atitudes foram assumidas pela coordenação das interdisciplinas: “ao mesmo tempo que aos alunos se impôs tolerância, iniciativa e coragem, impôs-se aos professores e tutores de sede a necessidade de,

velozmente, anteciparem respostas para perguntas ainda não feitas. E essas respostas não poderiam se limitar ao óbvio...”

A última postagem docente que ainda trata sobre a familiarização com o contexto, ocorreu no Fórum da UE 13 de MA, 2010. Neste fórum, os estudantes deveriam produzir um discurso crítico musical. O professor Augusto Maurer avalia que, enquanto primeiro exercício mais aprofundado solicitado no curso, os licenciandos se saíram muito bem. Como pontos positivos ele destaca: diversidade de competências de pesquisas e autoria, “isto é, tanto na qualidade/relevância das fontes pesquisadas como no discurso produzido.” (MAURER, 2010, informação escrita); assim como respostas e novas propostas apresentadas depois dos comentários individuais do professor. No entanto, o professor ainda menciona o que deve ser aprimorado: domínio da Língua Portuguesa, planejamento antes da realização da pesquisa, e utilização de referências de credibilidade. Tanto os elogios traçados pelo professor, quanto a ausência de novas avaliações que tratassem de questões de ambientação, encaminham para o entendimento de que na segunda metade do curso, os licenciandos já estavam familiarizados com o seu contexto.

5.2.2 Entendimento da proposta de ensino

Além da fase de familiarização com o contexto, os licenciandos vivenciaram paralela e/ou posteriormente, a fase de entendimento da proposta de ensino. Como pode ser percebida nas avaliações, essa compreensão perpassava os conceitos apresentados, as práticas em sala de aula, as atitudes para consigo mesmo e para com os colegas, e suas posturas diante do que estava sendo proposto. Dessa forma, na Avaliação Geral, percebe-se uma preocupação dos professores, tanto no que se refere à origem da recusa, como em suas consequências na prática escolar.

Em se tratando da compreensão dos conceitos propostos, a Avaliação do Fórum da UE 03 de EE aponta para a importância da compreensão do Repertório oferecido, não como um “livro de receitas” a ser reproduzido; mas, principalmente, como um instrumento de provocação e promoção da capacidade crítica dos licenciandos e, conseqüentemente, de seus alunos. No fórum citado, apesar de em suas postagens a maioria dos licenciandos terem aceitado que qualquer ação humana pode ser considerada ou ser inspiração para um espetáculo, ou seja, tinham entendido parte do conteúdo apresentado na UE, suas postagens eram superficiais, carecendo de consistência crítica.

De fato, por intermédio desta Unidade de Estudo, pretende-se alertar a todos para este detalhe de um processo sofisticado da comunicação humana. De mesma forma, por intermédio desta interdisciplina, busca-se instrumentalizar os alunos de nosso Curso para se tornarem a cada dia mais perspicazes e mais bem informados, com capacidade de não apenas identificar, enunciar e desmascarar dominações espetacularizadas, mas também de se defenderem, intelectualmente, garantindo para si e para seus alunos o direito à identidade, à capacidade crítica, e ao livre pensar e sentir. (UFRGS, 2008, UE 03).

Também merece destaque o parecer docente do fórum da UE 04 de EE, que avalia a percepção dos licenciados a respeito da relação entre a Música e as demais linguagens artísticas apresentadas. Ainda sob os rastros deixados pela Educação Artística, presente na formação básica da maioria dos licenciados, alguns deles mostraram não captar o sentido de uma outra proposta de trabalho, também com diferentes linguagens artísticas, seja na recusa, seja interpretando-a como polivalência. Em se tratando do entendimento da proposta de ensino, interessa perceber o que isso significa: a necessidade de uma ampliação de conhecimento de mundo.

Mesmo estando em um curso de Licenciatura em Música, precisamos ampliar nosso olhar. A Arte envolve diversas linguagens e cada vez mais elas se têm integrado. Diante disso, é de suma importância que o professor de Música tenha conhecimento, mesmo que geral, das outras linguagens artísticas. (UFRGS, 2008, UE 04)

Outro ponto também a ser observado nas Avaliações foi o incentivo pela busca de referências consistentes. Além de ser possível fundamentar as postagens, essa recomendação visava à superação de opiniões superficiais e do senso comum.

Alguns aspectos levantados acerca dos espetáculos, nas diferentes linguagens artísticas, têm mostrado a sua relação com o processo de desenvolvimento integral do ser humano. Este caminho é muito mais rico do que tem sido explorado por vocês. Procurem expor fundamentos mais bem formulados, em suas opiniões, apresentando exemplos, dados estatísticos e citações de autores relevantes. (UFRGS, 2008, UE 07)

Sendo assim, levantar a discussão sobre estes termos, neste curso, tem um duplo objetivo. Primeiro, nos fazer refletir sobre o uso superficial de termos do senso comum, que, na verdade, carregam grandes cargas de significados velados; segundo, nos levar a pensar sobre a existência ou não de diferenças

de musicalidade entre as pessoas, que poderiam justificar eventual superioridade de umas sobre as outras. Por isso, procurem encontrar autores que estudaram sobre a existência ou não de eventual talento ou dom, em Música e/ou outras áreas. Resumam suas premissas e conclusões, citem seus estudos. Discutam a partir destas pesquisas. Por fim, façam suas próprias escolhas, devidamente justificadas. (UFRGS, 2008, UE 09)

Outro ponto identificado como um desafio a ser conquistado pelos licenciandos é a abertura para o encontro com o outro e, conseqüentemente, com seu sistema de valores. No fórum da UE 03 de EE, nota-se que a grande maioria das postagens concorda com a perspectiva da obra de referência apresentada: o Hino Municipal de Dois Irmãos. Contudo, a Avaliação Geral aponta algumas questões para reflexão: existência ou inexistência de orgulho do povo em relação ao seu município; inexistência de uma identidade cultural fixa e, portanto, possibilidades da inserção de elementos identitários em uma composição musical; exaltação de fatores considerados positivos em detrimento de fatores históricos, considerados vergonhosos. A partir dessas considerações, percebe-se a importância dada não apenas à simples aceitação das obras, mas também ao desenvolvimento da capacidade de pensar, criticamente, a partir de uma análise mais aprofundada da situação, sem se prender a julgamento de valor estabelecido a partir somente de sua própria referência.

Conforme ilustrado, o entendimento da proposta de ensino passava pela compreensão das concepções apresentadas, e essa compreensão dependia da disponibilidade de ampliar o olhar, da superação de opiniões do senso comum por meio da buscas pessoais e, conseqüentemente, da aceitação de novas obras de referência e, também, da abertura para a tolerância e o respeito a outros sistemas de valores. Mas não apenas isso; essa compreensão precisava se relacionar com a prática em sala de aula.

Entender o processo do espetáculo e seu(s) significado(s), relacionando-o à nossa prática educativa, é um desafio importante a ser alcançado. Atenção e calma para o desenvolvimento das atividades propostas, acompanhadas de reflexão constante sobre sua transferência didática em nosso fazer docente, são elementos primordiais para o processo de aprendizagem, neste curso. (UFRGS, 2008 UE 02).

Em relação a este aspecto, uma das questões levantadas nas Avaliações é a importância para estar atento a respeito da função das linguagens artísticas na disciplina de Arte, na escola: “A função das disciplinas de Arte na escola servem e devem priorizar a inclusão e a interação; a rotina escolar e o calendário letivo, o desenvolvimento cognitivo; e/ou a formação de artistas

e a busca de talentos?” (UFRGS, 2008, UE 07). Surgem opiniões sobre as origens de determinadas crenças a este respeito:

Até o século XX, se via o artista como um ser humano especial, quase divino, um gênio, um privilegiado, que nascia totalmente dotado de sua arte, pronto para se revelar e... ser reconhecido. Aplausos e bajulações seriam pagamentos suficientemente justos! Num mundo com esta ideologia, não fazia sentido se pensar em ensinar sobre manifestações artísticas. Ainda hoje persiste esta crença, e muitas vezes se ouve dizer que “a música é para aqueles que nasceram com o dom”. Mas, a diferença é que já se sabe que esta compreensão é prejudicial às pessoas, por causar-lhes muitas frustrações. O preconceito de que é preciso possuir um ‘dom’ inato para se fazer música está ultrapassado. Atualmente, acredita-se que qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas as condições necessárias para a sua prática, assim como experiências estruturadas e oportunidades democráticas. Sabe-se, por exemplo, que nem mesmo as pessoas mais inteligentes e com altas habilidades nascem inteiramente prontas, e que se não forem estimuladas, também não se desenvolverão. (UFRGS, 2008, UE 09)

Ainda sob essa perspectiva, o parecer atenta para as implicações pedagógicas deste tipo de concepção: “O julgamento por ter ou não talento ou dom implica sempre ações que devem ser realizadas com cuidado, pois tanto no dito ‘possuidor de um dom’, quanto no outro, diversas expectativas são criadas, afetando sua autoimagem e suas possibilidades de aprender” (UFRGS, 2008, UE 09, aspas do autor). Além de instigar os licenciandos à reflexão e o entendimento de que suas práticas pedagógicas estão vinculadas a uma concepção de Música, e de ensino de Música, os pareceres também apontam para a necessidade de se considerar o PPP da Escola e a legislação vigente, como norteadores para a escolha dos conteúdos e do Repertório a ser utilizado em suas práticas pedagógicas.

As grandes perguntas norteadoras deste processo e suas respostas, no âmbito escolar, devem decorrer dos Planos Político-Pedagógicos da Escola e do Sistema de Ensino correspondente. Como já vimos, este Plano deve ser gerado na escola e manter-se coerente com ela e suas necessidades e esferas de influência, devidamente baseado nas Leis pertinentes ao caso e na Constituição. Em sua construção estão definidos objetivos, metas, procedimentos, recursos disponíveis e critérios de avaliação. Portanto, é por ele que a comunidade escolar deve se pautar e tomar suas decisões. (UFRGS, 2008, UE13)

Da mesma forma, outro aspecto que deveria ser entendido é a responsabilidade do professor para com seus alunos, diante de seu desenvolvimento integral.

É absolutamente necessário que os professores de Música reflitam sobre suas responsabilidades com a saúde de seus alunos, não classificando como exibicionismo uma necessidade saudável de espaço para fortalecimento da auto-estima. Por outro lado, também não confundindo cobranças e situações, idealizando resultados aparentes e temporários; afinal, educação é processo em permanente desenvolvimento, do qual fazem parte sucessos e dificuldades, as quais ainda deverão ser superadas. E todas estas experiências precisam ser “desafios protegidos”, a fim de que sejam ativadas defesas diante da ansiedade, desde a infância. (UFRGS, 2008, UE 16).

Além de considerar as habilidades e as dificuldades de seus alunos, na Avaliação do fórum da UE 19 de EE, os licenciados foram convocados a considerar a situação da infância e da adolescência, públicos das escolas, diante do crescimento e do acesso à tecnologia. E também a pensar na importância de desenvolver um sistema de busca na internet mais voltado para a procura de recursos de apoio, do que por coisas prontas. Ainda em se tratando dos alunos, o parecer da Avaliação do fórum da UE 26 de EE, incentiva, motiva e desafia os licenciandos a conhecerem as realidades em que seus alunos estão inseridos, introduzindo em suas práticas pedagógicas também o Repertório que pertence à comunidade local.

Às vezes, uma visita ao próprio bairro pode parecer dispensável; entretanto, há conhecimentos nele que são ignorados e que poderiam auxiliar muito ao professor. Existe uma mentalidade, principalmente entre os professores de Arte, que leva a escola a idolatrar apenas os chamados “grandes mestres”, ignorando os artistas locais. Não estamos recomendando que artistas consagrados deixem de ser trazidos aos alunos; contudo, é preciso deixar claro que trazer para a sala de aula elementos de sua própria comunidade também pode enriquecer muito o conhecimento escolar. (UFRGS, 2008, UE 26)

No entanto, para que essa inserção seja efetiva, os licenciandos são alertados a respeito dos critérios para escolha do Repertório a ser trabalhado em sala. Principalmente, referente ao cuidado com a seleção de obras a partir de uma qualificação baseada exclusivamente em valores e crenças pessoais.

Observamos também que ainda aparecem opiniões acerca dos repertórios na escola, fazendo um julgamento de valor a partir de gostos pessoais. Evidentemente, todos nós temos nossas preferências, as quais não se limitam apenas à Música, mas se manifestam em todas as instâncias que configuram a nossa vida particular, nossa sociedade e nossa cultura. E é praticamente inevitável a tendência de todas as pessoas a quererem impor suas preferências aos demais. Porém, algumas perguntas se apresentam aqui: Como educadores,

devemos admitir que nosso gosto pessoal seja determinante na escolha do repertório que será levado para a sala de aula? Ao fazermos isso, não estaremos condicionando nossos alunos a nossas próprias escolhas? E temos tal direito ou temos a obrigação de permanecermos neutros? (UFRGS, 2009, UE 01)

Na segunda metade do curso, pode-se perceber duas posições entre os licenciados: aqueles que ainda estavam impregnados com práticas pedagógicas tradicionais, e aqueles que já se sentiam desafiados com a nova proposta de ensino que estavam vivenciando. A respeito do primeiro grupo, nota-se a insistência pela busca de “formulas mágica”, “receitas prontas”, numa prática centrada no professor, seus gostos e seus valores pessoais. Sobre isso, em sua mensagem de acompanhamento, em um fórum permanente das interdisciplinas MA e CME de 2010, o professor Augusto Maurer declara que a adoção exclusiva de quaisquer perspectivas conteudísticas não é promissora, visto que as realidades escolares são diferenciadas, de acordo seus contextos. E ainda afirma:

Em tal quadro, os educadores com melhores perspectivas serão, então, aqueles que, auscultando a realidade musical de seus alunos, melhor a integrarem a suas práticas pedagógicas; e dominarem e mais bem utilizarem recursos abertos, adquiridos em resultado de sua participação em redes colaborativas - tais como esta que hora se configura sob a égide do PROLICENMUS. Isto, porque em educação musical, o que está em jogo é muito menos a aquisição de conjuntos fechados de conhecimentos do que, isto sim, de competências criativas, colaborativas e de escuta crítica. (MAURER, 2010, informação escrita)

Neste exemplo, percebe-se que, apesar de já terem vivenciado uma primeira experiência de criação durante a interdisciplina RM, os licenciandos ainda não tinham compreendido a concepção apregoada no PROLICENMUS, de que a função primordial da Música na escola não é ensinar conteúdos musicais *Stricto Sensu*, mas proporcionar ricas experiências artísticas. O segundo grupo de licenciandos já apresentava preocupações sobre a consistência de suas práticas musical e pedagógica. Eles já estavam transferindo para suas salas de aula o que estava sendo aprendido; todavia, como essa prática não era simplesmente uma reprodução mecânica, mas fruto de Apropriação. Ao ser autoavaliada, ainda se mostrava distante do desejado. Tal situação gerou ansiedade e insegurança em alguns deles e, sobre isso, em uma mensagem de acompanhamento do fórum da UE 03 de MA, a professora Helena de Souza Nunes conforta:

Não se pode contar que indagações tão importantes sejam passíveis de respostas; apenas de eternas reflexões e práticas que vão conduzindo nossas decisões docentes e, aos poucos, num belo dia e sem maiores avisos, nos surpreendemos, descobrindo que crescemos como professores, porque crescemos como pessoa! É assim também com o dar-se conta do que já sabemos sobre Música: a gente a vive, cotidianamente, escutando, apreciando, cantando, tocando, dançando, lendo sobre ela, ensinando, respirando... E de repente a gente se dá conta que... aprendeu! Mas, para que também te sirva de consolo, quanto mais aprendemos, mais exigentes também nos tornamos. E daí... volta aquela sensação de nada saber, de que tudo ainda precisa ser descoberto e compreendido... que pode nos deprimir ou que pode ser convertida em nova motivação! A escolha é nossa, mesmo. (NUNES, 2010, informação escrita)

A professora continua tratando da questão da disciplina junto aos alunos, mostrando a complexidade do tema. Afirma a importância de se entregar ao aprendizado com as próprias crianças e de continuar se dedicando às atividades solicitadas pelo curso. Encerra com a seguinte frase: “Confia! E num destes dias, vais descobrir que “já és diferente”, e a solução emergirá daí” (idem). Para vários licenciandos, as palavras da coordenadora foram motivadoras.

Para o entendimento da proposta de ensino do PROLICENMUS, além de compreender sua concepção e as implicações destas na prática, os licenciandos precisavam perceber que tipo de comportamento era esperado deles, tanto em relação ao seu próprio crescimento pessoal, como em relação ao crescimento do colega. Sobre isso, no fórum da UE 13 de EE, a equipe docente chama atenção para a necessidade de o educador se posicionar como ser em construção, mantendo-se aberto para novas perspectivas.

Durante esta semana, discutiu-se muito no fórum acerca do Carnaval. Alguns responderam provocações lançadas; outros, porém, preferiram se manter fora das discussões. Não participar de um debate deste tipo está baseado em muitos sentimentos e convicções. Talvez por medo de expor suas crenças e vê-las enfraquecidas; talvez por pensar que não vale a pena; talvez para fingir não ver o que se passa; talvez por não gostar de polêmicas de caráter moral, como a que fatalmente cerca o Carnaval; talvez por lhe faltarem argumentos ao mesmo tempo contundentes e respeitosos; enfim, talvez por muitos motivos. Mas essas e outras formas de fugir do assunto devem preocupar um educador. Não pelo Carnaval em si; mas por suas escolhas sobre suas próprias atitudes. Um educador deve ser capaz de manter seu espírito aberto e flexível. Mesmo conduzindo sua vida pessoal da forma que lhe parecer mais honrada e correta, fazer opções de caráter particular não implica eximir-se da responsabilidade de “compreender mais do que exigir ser compreendido”, como diz a famosa prece de São Francisco de Assis (Itália, séc XII). E, na seqüência, compreender também não significa ser permissivo e fraco. (UFRGS, 2008, UE 13)

Em outro trecho desta mesma Avaliação, os licenciandos são convocados a uma reflexão sobre sua postura como professores, não apenas em relação a este assunto específico, mas principalmente no que se refere ao comportamento austero, rígido e limitado, diante de questões delicadas que tocam em convicções pessoais. Inclusive, a Avaliação infere sobre a necessidade de compreender os processos de transformação da sociedade, sem julgamento de valor, visto que este “pressupõe a existência de um modelo referencial que, supostamente, seria o correto ou o verdadeiro de viver e de ser” (UFRGS, 2008, UE 13). Em outra situação, o parecer do fórum da UE 20 de EE chama atenção para o cuidado, quando expressar uma opinião que discorde do outro, ao mesmo tempo, sobre a reação diante de uma opinião que discorde da sua.

O direito de pensar e de expressar idéias é igual para todos; ninguém pode ser obrigado a pensar como um outro qualquer, nem por medo e constrangimento, nem por ganhos secundários. Então, enunciar percepções distintas de um mesmo fenômeno é absolutamente natural e até mesmo necessário. Formular isso com clareza, honestidade e respeito ajuda um a descobrir como foi compreendido pelo outro, e a ter a oportunidade de se explicar melhor, de talvez fazer diferente de uma próxima vez, de conhecermos mais profundamente as pessoas que nos cercam e a nós mesmos. Está em nossas mãos escolher entre ficarmos ofendidos e/ou furiosos, e repensar sobre nossas próprias atitudes e palavras. Certamente, a segunda escolha é a mais adulta e inteligente, além de ser a que nos faz crescer mais. (UFRGS, 2008, UE 20)

Além do desenvolvimento de uma postura madura diante da divergência de ideias, outro aspecto em destaque, nos pareceres docentes, foi a capacidade de autoavaliação:

Saber olhar para si, reconhecendo tanto nossas habilidades já conquistadas, quanto nossas dificuldades ainda resistentes, assim como manter uma postura saudável (sem a pretensão de contar vantagem sobre o outro e não se posicionando como um “coitadinho”, que merece toda a atenção do grupo) são exercícios que precisam ser aprendidos e renovados constantemente. (UFRGS, 2008, UE23)

Em se tratando do relacionamento com os colegas, uma das situações mais difíceis de ser assimilada, foi o compromisso pela aprendizagem do outro. Principalmente, em oportunidades de avaliação coletiva, como por exemplo, a Nível 3, em que era dada um única nota a todo polo. A ausência do compromisso por parte de um dos licenciandos poderia aparentar benefício desmerecido.

Portanto, preocupar-se com tais ocorridos unicamente no sentido de reclamar eventual prejuízo por ter “dado nota de presente a um colega faltoso” perturba a concentração no trabalho e o afasta dos fatos principais, como a integração no pólo, a troca de saberes entre os colegas, e a complementação dos estudos com a orientação presencial do professor. Você não acha que se privando de tudo isso, a pessoa que faltou já foi suficientemente punida, por um castigo auto-imposto?! Desta forma, consideramos ser mais sábio lamentar a falta desses colegas, pois estes foram, sim, os mais prejudicados, uma vez que perderam momentos mágicos e construtivos, que proporcionaram a todos os presentes, experiências únicas, construtivas e animadoras. (UFRGS, 2008, UE 23).

Ao preocupar-se mais com a nota imerecida do que com as consequências da ausência de seu colega para a aprendizagem dele, os licenciandos foram alertados para a necessidade de desenvolver uma postura mais madura e coerente com sua posição, a de professor ou futuro professor. Foram desafiados a utilizar tal situação para perceber o que puderam aprender e a assumir a responsabilidade por motivar seus colegas.

De fato, cada um sabe, no fundo de si mesmo, se foi acolhido por mérito ou se foi apenas tolerado. E esta sensação é punitiva e humilhante por si mesma. Certamente, esta experiência vai ressoar neles como um alerta de que cada um precise assumir sua própria responsabilidade. São vocês, seus colegas, que podem relatar a eles o que eles perderam; sem cobranças nem comparações; apenas por reconhecimento pelo que se proporcionaram direito a viver. Procurem não se comparar tanto com os outros e nem depender tanto de notas recebidas; antes, olhem mais para si mesmo e para como estão progredindo, reconhecendo seu próprio desenvolvimento e dando testemunho dele. E, ao contrário de sentirem-se prejudicados, identifiquem o quanto foram privilegiados, motivando seu colega faltante a assumir mais sua própria formação. (UFRGS, 2008, EU 23)

Também na segunda metade do curso, os licenciandos ainda careciam de entendimento sobre o papel de cada um na construção de seu próprio conhecimento e do conhecimento do outro. Em uma de suas postagens de acompanhamento, o professor Augusto Maurer atenta para a falta de iniciativa própria e de autonomia na proposição e realização de atividades que os próprios licenciandos consideravam importantes para sua formação.

Práticas musicais presenciais baseadas em interações pessoais, extra-plataforma, genericamente designadas por percepção musical, são absolutamente necessárias a formação e treinamento do músico e devem, portanto, ser exercitadas coletivamente nos pólos; não se deve, no entanto, esperar por iniciativas centralizadoras e verticais, a emanar exclusivamente da sede ou de tutores de pólo, para que tais interações efetivamente ocorram; a

organização de grupos de estudo neste sentido deve, isto sim, partir dos próprios alunos; cabendo, outrossim, a professores e tutores a instrumentação dos mesmos, por meio da plataforma ou presencialmente nos pólos, para o alcance de seus objetivos. (MAURER, 2010, informação escrita).

Ainda sob a perspectiva de uma educação centrada no professor, mesmo no último ano de curso, alguns licenciandos, além de aguardarem determinações dos docentes, ainda não entendiam a concepção e principalmente o que significava a prática da aprendizagem colaborativa. Isso pode ser percebido a partir da mensagem de acompanhamento de uma das tutoras da Universidade, Clarissa Menezes:

Será mesmo necessário que você e seus colegas necessitem de um elemento externo para SE organizarem? Para SE desejarem aprender? Para SE coordenarem? Para SE motivarem? Será justo que um colega sozinho tenha que gerir as necessidades de todo o grupo? Que significado atribuis ao termo autonomia? (Auto: noção de si próprio. Nomia: noção de lei ou regra). Para que todos possam desenvolver a autonomia, propomos um trabalho de liderança itinerante, autoria colaborativa, alternância de papéis... Assustador?! Sim. Impossível!? Não. Inédito!? Talvez, mas... será que vocês já não viram, ouviram e praticaram isso antes!? O que há de novo no que propomos para este semestre? Quais tuas hipóteses? (MENEZES, 2011, informação escrita)

A percepção dos licenciandos a respeito do papel do líder era daquele que determina, fiscaliza e faz com que o processo aconteça. A proposta do curso, nas palavras da tutora, é que a responsabilidade seja compartilhada e que os papéis sejam intinerantes. Essa responsabilidade compartilhada requer compreender que trabalhar em grupo é mais do que a soma das partes, conforme pontuado pela professora Helena de Souza Nunes, na mensagem de acompanhamento do fórum da UE17 de CME/MA de 2011: “...não se trata de apenas juntar as frases já criadas e construir um poema com elas! O que deve ser feito é um novo poema; desta vez, um poema coletivo, resultante das vivências individuais e dos conhecimentos adquiridos com a realização da primeira etapa do trabalho.” (NUNES, 2011, informação escrita).

Por fim, outra situação que foi necessária superar para o entendimento da proposta de ensino foi o entendimento e a prática da autoria colaborativa. Os licenciandos se mostraram frustrados e irritados com intervenções realizadas durante a correção de seus poemas-canções. E, em resposta a tais mensagens, a professora Helena de Souza Nunes, solidariza-se com as dores apresentados, justifica as reduções dos poemas, solicita confiança em sua experiência, e encerra, afirmando:

Lembrem-se: estamos em ambiente acadêmico, onde o objetivo é construir, adquirir e praticar novos conhecimentos (o que muitas vezes implica renúncia, tolerância à frustração, persistência, distanciamento psíquico... condições de maturidade emocional e cognitiva). Assim, o poema de vocês continuará existindo, vocês continuarão existindo... e, oportunamente, mais bem capacitados e fortalecidos, cada um se ocupará do que for possível! Mas, neste momento, e bem por isso, vamos trabalhar sobre uma parte isolada deste emaranhado imenso que são nossas almas e suas (ins)pirações, está bem?!

(NUNES, 2010, informação escrita)

A resposta da professora explica para os licenciandos pontos sobre a atividade solicitada, atentando para o objetivo do curso e da atividade: ampliação dos conhecimentos. E, principalmente, propõe, sutilmente, que os licenciandos realizem uma autoavaliação a respeito de seus sentimentos, em relação à obra criada e em relação ao processo de aprendizagem. Ao que parece, essa mensagem contribuiu para o decorrer da atividade; pois, apesar de outras inúmeras correções em cada etapa da composição da Microcanção, não se encontrou mais nenhuma postagem de rejeição. Mas, não apenas isso; alertou-os para a necessidade de ampliação de perspectivas, ao compreender que numa proposta de autoria colaborativa a obra não pertence e não é de “seu” criador.

Diante das idiossincrasias do curso e dos desafios lançados por seus fundamentos pedagógicos, admite-se que o entendimento dessa proposta não foi de fácil assimilação, nem como Aceitação e nem como Apropriação. Como pode ser observado nesta sessão, na primeira metade do curso os licenciandos foram desafiados a: ampliarem seus conhecimentos; desenvolverem habilidades crítico-reflexivas; abrirem-se para o encontro com o outro, inclusive seus colegas, alunos e conseqüentemente suas realidade e sistema de valores; e se comprometerem com sua construção pessoal e com a aprendizagem do outro. Na segunda metade do curso, alguns já haviam conquistado tais objetivos; mas ainda se mostravam inseguros, ao colocarem em prática o que já tinham compreendido. Provavelmente, essa passagem do entender verbal ao fazer assumido encontrava sucessivas barreiras, porque eles ainda careciam de desenvolverem a autonomia. Isso foi intensificado no exercício da itinerância de papéis e da autoria colaborativa, os dois últimos grandes desafios posicionados pelas últimas interdisciplinas do Eixo de Execução Musical, da matriz curricular do curso.

5.2.3 Reconhecimento e verbalização das conquistas

A terceira fase apontada como parte do Ato de Apropriação é a verbalização. A partir da exposição de ideias, concordância ou discordância, ou mesmo do relato de experiências é possível identificar como o indivíduo se apropriou ou não, do que lhe foi oferecido. Nos pareceres de avaliação em análise, além de pontuar aspectos contextuais, que foram ou não familiarizados, e identificar a ausência ou presença do entendimento intelectual, os docentes apresentam algumas postagens dos licenciandos, como exemplos de conquistas. Tais postagens revelam conquistas que tratam da construção pessoal, da prática pedagógica e do convívio com os colegas.

No que se referem aos aspectos da construção pessoal e profissional, é possível perceber que as postagens que merecem destaque por parte dos docentes tratam do reconhecimento, por parte dos licenciandos, de sua incompletude e do despertar para a possibilidade de se abrirem a novos conhecimentos. Como, por exemplo: “na minha comunidade também não tem orquestra, e nunca assisti uma. Mas quem sabe, um dia vou ter esta oportunidade. Pesquisei sobre orquestra e achei tudo muito interessante” (UFRGS, 2008, UE 10). Tal constatação também favorece a percepção de que a construção e a re-construção de novos conceitos e práticas só poderão ser efetivadas a partir da reflexão do que se sabe, se acredita e está sendo realizado. “Depois das leituras para as interdisciplinas, precisamos refletir muito e talvez até mudar alguns conceitos e práticas” (UFRGS, 2008, UE 16).

Outro pensamento evidenciado pelas Avaliações foi a necessidade de sair da zona da queixa e agir, para transformar a realidade. Diante da dificuldade de dispor em seus locais de trabalho de espaços adequados para apresentações artísticas escolares, alguns licenciandos não se limitam a relações e protestos, como no exemplo que segue:

Não precisamos de um espaço perfeito; dá para desenvolver trabalhos de alta qualidade em quaisquer espaços, havendo boa vontade. Além disso, se os que existem estivesse ruins mesmo, insuportavelmente ruins, o sujeito ia lá e fazia alguma coisa! Se estamos só reclamando, é porque os podemos suportar por mais um tempo [...] (UFRGS, 2008, UE 21).

O entendimento e a confiança no processo educativo em que estavam inseridos, certamente também influenciavam na construção profissional dos licenciandos. Conforme já visto nos dois subtópicos anteriores, durante o primeiro semestre, os licenciandos ainda passavam pela familiarização com o contexto e, portanto, sua compreensão do processo de

ensino ainda estava em andamento. Todavia, na Avaliação de fóruns do segundo semestre, essa conquista já foi registrada pelos docentes, que reconheciam o valor de postagens, tais como:

Esse seminário (SIP) serviu muito para clarear determinadas idéias que eu tinha sobre o curso, deu pra concretizar, mostrar que é sim um curso sério e que necessita do empenho de todos, da turma A à E. Isso me motivou bastante e espero que só venha a melhorar. O professor exigiu na hora que tinha que exigir, criticou na hora em que deveria fazê-lo, e elogiou também! (UFRGS, 2008, UE 23)

Bom, pessoal, sobre nossas dúvidas com certeza os tutores e coordenadores saberão nos dar pelos menos algumas respostas, de imediato. Certo é que se trata de uma avaliação que inicia o processo desde já e que os caminhos serão percorridos nas próximas semanas. Então, nada de desespero. Cada coisa ao seu tempo... Como alguém comentou: o novo gera dúvidas e faz parte do processo. Força, coragem, garra e muita determinação!!! Conseguiremos vencer!!!!” – compreensão do processo. (UFRGS, 2008, UE 27)

Por fim, em se tratando da construção pessoal e profissional, a mensagem de avaliação do fórum da UE 14 de CME e MA traz, como um dos destaques, uma postagem que explica não apenas o entendimento da tarefa solicitada, mas também o objetivo da tarefa, destacando a importância da mesma, por proporcionar uma possibilidade de autoavaliação de seu próprio desempenho.

Entendi que essa defesa de produção intelectual é semelhante àquela que apresentamos à banca de professores, tutores da universidade e colegas, onde defendemos nosso PIP e nossa maneira de encararmos e nos dedicarmos ao curso. Contudo, a defesa agora é de nossa atuação e desempenho na interdisciplina, relatando sobre como realizamos as atividades propostas e de que maneira a interdisciplina contribuiu em nosso desenvolvimento. Deveremos dizer se a experiência foi satisfatória ou não, assim como se nossa dedicação foi suficiente. A comprovação desses relatos, por sua vez, será feita através de vídeos curtos e fotos das aplicações. Também entendi que temos esse tempo de agora para ensaios e que na hora da gravação da defesa de produção intelectual não poderemos regravar. Acredito na importância dessa defesa, pois, se tratando de uma disciplina em que fomos solicitados a realizar tarefas sem necessariamente enviá-las, temos a responsabilidade de realizar tudo por nós mesmos. Até nesse momento, poucas dessas tarefas foram realmente cobradas; contudo, a elaboração da defesa de produção intelectual nos levará a meditar o quanto nos desenvolvemos e como desempenhamos nosso papel de alunos. (UFRGS, 2010, UE 14)

Em se tratando da prática pedagógica, essa foi uma das primeiras conquistas apresentadas por alguns licenciandos e reconhecida pelos docentes na Avaliação do fórum da UE 08 de EE. Esta UE tratava da linguagem artística Dança e propunha uma discussão, no fórum, sobre esta prática em sala de aula. Algumas postagens, selecionadas pelos docentes, apontam para o pensamento inclusivo, em se tratando do ensino de Dança para pessoas com necessidades especiais. Como por exemplo: “[...] pois as escolas consomem privilegiar apenas aqueles que se enquadram numa visão estereotipada de dom.” (UFRGS, 2008, UE 08). E: “...sempre que se propõe uma dinâmica diferente, todos se intimidam; mas logo a integração acontece efetivamente e as vivências artísticas de todos podem ser grandemente enriquecidas!” (UFRGS, 2008, UE 08).

Outra situação identificada pelos docentes foi a compreensão da necessidade de considerar a escolha pessoal e, conseqüentemente, a responsabilidade advinda desta escolha, como único critério para participação em grupos vocais escolares. Como exemplo, os trechos das postagens apresentadas na Avaliação do fórum da EU 11 de EE: “[...] é preciso levar o estudante a fazer uma reflexão em relação ao seu interesse pelos grupos de corais escolares.” (UFRGS, 2008, UE 11). Interessa ressaltar que, além da opção por essa conduta, algumas postagens revelam a compreensão do que significa e as conseqüências dessa prática em sala de aula:

Penso que o grande erro de outrora no pensamento dos educadores era justamente a divisão, a exclusão, dos menos favorecidos e o autoritarismo de idéias ... educadores que não percebiam que só fortificavam um mundo de injustiça, opressão cultural e massificação. Se lidamos com alunos, principalmente menores de idade em plena formação de caráter, devemos ensinar-lhes inclusão; portanto, nunca podemos confundir um recital de escola, que é um local de aprendizagem, com uma apresentação profissional de música. Para isso, o professor que, além de lecionar, deve ser também músico, precisa separar bem suas duas atividades, lembrando que o conceito de "bom ou ruim" é sempre dependente do contexto de julgamento. Sabemos de influência negativa que a exclusão provoca na auto-estima das pessoas, principalmente se crianças e adolescentes, de forma até irreversível. Educar é construir; nunca destruir. (UFRGS, 2008, UE 11).

Outro aspecto merecedor de destaque é a percepção de que o papel do professor extrapola a sala de aula e se estende a toda comunidade, numa perspectiva de democratização do acesso à Arte:

Meus objetivos para com minha cidade e meu povo são muito parecidos com os de Heitor, personagem do vídeo: criar estruturas para que toda a população possa ter acesso à Cultura, como parte integrante do show ou como expectador, agradando gregos e troianos, mantendo acesa a chama da Cultura e da Arte, o ano todo, dando oportunidade a todos os que têm ou acham que têm uma veia artística, seja na música, artes cênicas, desenho, literatura, etc... O importante é dar esta oportunidade a todos. Pode ser que experimentem uma vez e não queiram mais; mas, com toda certeza, vão lembrar com carinho de quando tentaram. Com esta experiência positiva na memória, certamente serão mais apreciadores, críticos, e quem sabe, até mecenas das Artes! (UFRGS, 2008, UE 24).

A Avaliação deste fórum ainda apresenta mais um conquista: a ampliação do conceito de Cultura. Em muitas postagens, percebe-se que os licenciandos negam as manifestações locais como culturais, limitando o conceito de Cultura às expressões da cultura letrada e dos conteúdos formais do ensino. Contudo, outros já se pronunciam de forma menos preconceituosa, como por exemplo, a postagem que segue:

Se temos a ‘matéria prima’, o que nos falta? Seja qual for a realidade de cada um, todas possuem sua identidade cultural e possibilidades de exploração. A minha realidade acontece em uma pequena cidade chamada Travesseiro, com aproximadamente 3 mil habitantes. Carentes na cultura? Com certeza não. Além de oferecer várias explorações, o vídeo abre um leque de possibilidades que, apesar das iniciativas já trabalhadas em nosso município, merecem destaque. Entre as várias possibilidades que poderiam estar sustentadas por um projeto maior, acredito que a ‘Semana da Arte’, com exposições de maquinários antigos, utilizados no setor de agricultura, lazer, destaques em nosso município, sendo coordenadas pela Secretaria da Educação. Cada família interessada poderia expor seus utensílios. ‘Cinema a céu aberto’, divulgando filmes brasileiros, inclusive um belo trabalho sobre lendas de nossa região. Lançamento de temas para a coleta de fotos que se encaixem a eles e sejam expostas, durante a exposição cultural do maquinário. Objetivando o envolvimento jovem, promover um festival de bandas. Em Travesseiro, isso poderia acontecer em frente ao moinho, símbolo cultural do município, oferecendo à banda ‘vencedora’, o suporte para gravação de sua música inédita apresentada, e elaboração de clipe. (UFRGS, 2008, UE 24).

Tal postagem revela ainda o levantamento de possibilidades de ações, elaboradas a partir do entendimento do material apresentado na UE. Na avaliação do fórum da UE 26 de EE, ainda tratando de questões a respeito da cultura local e da relação entre escola e comunidade, observa-se que alguns licenciandos passam a perceber a importância e a necessidade de inserir a comunidade nas práticas escolares. Também admitem que eles mesmos e/ou seus alunos conhecem pouco a comunidade, em que a escola está inserida, e ainda reconhecem que a

aproximação com a comunidade possa ser um caminho frutífero, para renovar e trazer vida ao ambiente escolar.

Vamos nos reunir e atender as propostas do fórum, interagindo com os demais colegas; mas, antes disso, gostaria de dizer que é muito inspirador assistir trabalhos como este. Hoje mesmo me perguntava o que fazer para melhorar o ambiente escolar tão cheio de vícios e caras cansadas. Acredito que, com os pais ou responsáveis vindo na escola, ganha-se muito e, dessa maneira, como o projeto de aula lá fora e de arte na comunidade acontecem, toda a comunidade se aproxima para compartilhar experiências e não para ouvir críticas sobre o comportamento ou nota de alunos. Em conseqüência, o aluno cria, se diverte, cresce na auto-estima e a escola vislumbra novas possibilidades. Valeu muito. (UFRGS, 2008, UE 26)

Esse discernimento não se restringiu apenas à inserção da cultura local em seus planejamentos pedagógicos, mas também trouxe uma nova percepção sobre os critérios de escolha de repertório. A avaliação do fórum da UE 01 de RM destaca postagens que tratam sobre a importância de escutar os alunos, considerando seus gostos musicais e também suas necessidades de aprendizagem. Outro assunto tratado se refere às possibilidades musicopedagógicas das obras e a o cuidado com a realização de julgamentos fundamentados em sistemas de valores pessoais, como aponta a postagem a seguir:

Muitos colegas falam sobre música boa ou ruim, tomando como parâmetro o próprio gosto musical. É verdade que tendemos a achar que aquela música que gostamos, por ser do estilo ou do gênero que preferimos, seja uma música boa. Mas acredito que em todos os gêneros e estilos musicais podemos encontrar músicas boas e outras ruins. Independente do nosso gosto musical, para classificá-la, é preciso ir além disso; é preciso observar a estrutura da música, os elementos nela explorados e a sua execução. (UFRGS, 2009, UE 01)

Mais uma Avaliação interessante é a do fórum da UE 2 de RM, cujo espaço se destinava a organizar apresentações de manifestações folclóricas regionais, a serem apresentadas nos polos. A equipe pedagógica seleciona algumas postagens, destacando suas propostas elaboradas a partir da compreensão do conteúdo trabalhado na UE: “Estamos todos de parabéns! Deste fórum, foram extraídas, até agora, quatro propostas interessantíssimas: Instalação Interativa, Recital de Cantigas e Brincadeiras de Roda, Pesquisa Aberta à Comunidade, e Evento na Praça” (UFRGS, 2008, UE 02).

Ainda sobre a prática pedagógica, no fórum da UE 05 de RM, a partir do exercício da análise de trechos de filmes sobre ensino de Música, os docentes observaram que alguns licenciandos estavam desenvolvendo a capacidade analítica, principalmente para situações pedagógicas, o que certamente favoreceria a reflexão de suas próprias práticas em sala de aula. As postagens destacadas na Avaliação tratam de diferentes filmes: *Noviça Rebelde*, *Escola de Rock*, *Música do Coração*, *Na Trilha da Fama*, *A Voz do Coração*, entre outros. Segue um exemplo de postagem que trata do filme mais citado pelos licenciandos:

No caso do filme *A Noviça Rebelde*, por exemplo, vemos a presença de várias teorias. No convento, há uma forte presença do tradicionalismo, onde a hierarquia e o autoritarismo se fazem fortemente presentes. Um forte modelo behaviorista é visto na casa das crianças que moram com o pai. Esse último utiliza a severidade e o castigo para educar seus filhos. Todo esse contexto é modificado, quando a noviça vai trabalhar nessa casa e começa a utilizar métodos democráticos e prazerosos de se aprender a conviver melhor e ser mais feliz. Para tanto, emprega a Música. No filme, ela poderia estar representado o Construtivismo, pois ajuda os sujeitos (crianças) a construir conhecimentos através da interação com a realidade em que estão inseridas. (UFRGS, 2009, UE 05)

No tocante às relações interpessoais, três Avaliações de fóruns trazem destaques de postagens que ilustram tais conquistas. Na UE 23 de EE, que tinha como propósito discorrer sobre as impressões do primeiro Seminário Integrador Presencial, algumas postagens demonstraram que os licenciandos estavam agindo de forma madura e adequada ao compromisso de professor, percebendo a importância de investir no crescimento do colega. Por exemplo, a postagem que segue.

As produções de todos os colegas presentes foram cuidadosas, sempre atendendo ao objetivo proposto, com meticulosos detalhes. No momento da apresentação, percebemos o interesse e o apoio de cada um, por todos os grupos. Isso mostrou nossa vontade de ver o sucesso do outro. Com relação à banca, a sensação era de muito respeito e valorização por todo o nosso trabalho. Suas gargalhadas e participação tornaram todo nosso esforço por superação, compensador!!! Foi fenomenal e contagiante a alegria de todos, e a experiência abriu espaço para os mais tímidos e até mesmo para aqueles que estavam cépticos quanto ao espetáculo. (UFRGS, 2008, UE23)

Observa-se que, paulatinamente, se desenvolvia a percepção de que se deve considerar o outro e suas necessidades, antes de se planejar ações e projetos próprios. Nesse sentido, valoriza-se o outro, seja o aluno ou a comunidade em que a escola esta inserida, escutando suas

necessidades e conhecendo suas potencialidades. A partir dessa apreensão da realidade, elaboram-se possíveis ações que contribuam para o crescimento coletivo.

De nada adianta você querer elaborar um projeto, onde VOCÊ acha que o problema daquela comunidade é o que você deseja resolver. Devemos sempre lembrar que o público-alvo conhece melhor que ninguém, quais são suas reais necessidades insatisfeitas. Então, antes de tudo, devemos sentar com aquela comunidade e discutir o verdadeiro problema, para só depois planejar o projeto e executá-lo, com a certeza de que será um sucesso. (UFRGS, 2008, UE 24).

A situação apresentada acima foi ratificada a partir da compreensão, por parte de alguns licenciandos, da necessidade e dos benefícios da aprendizagem e da produção em colaboratividade. Apesar de ter sido apregoada desde o primeiro semestre, essa concepção ganhou mais notoriedade e vivência prática a partir de 2010. E no fórum da UE 14 de CME e MA, passa a fazer parte do discurso de alguns licenciandos, como no exemplo o que segue.

Em meio a tantos conteúdos, é comum o dilema que estamos vivenciando. Surgem dúvidas e questionamentos: Como começar? Que modelo prático devo seguir e/ ou ter como exemplo? O vazio está imperando; então, neste momento, a união é primordial para o nosso sucesso. Por isso, proponho uma construção colaborativa. Não se trata de nos exirmos de nossas responsabilidades quanto à nossa apresentação. Se trata de uma ajuda mútua, onde pontos e dificuldades devem ser postadas e discutidas, por todos, neste processo de construção. Nossas dúvidas e problemas podem ser uma questão comum entre nós mesmos. (UFRGS, 201, UE 14)

Certamente que a escolha de determinadas postagens em detrimentos de outras que poderiam ter sido mencionadas tem um significado muito interessante. Ao tempo que podem ser tomadas como exemplos de conquistas para os demais licenciandos, também apontam para a valorização de determinados aspectos previamente desejados pelo projeto pedagógico do curso. Nessa perspectiva, observa-se que, para os docentes, foi de grande importância que alguns licenciandos tenham conseguido reconhecer que sempre serão aprendizes, que precisam agir pro-ativamente, desenvolver a confiança no outro, e estar em constante autoavaliação, na expectativa de continuar seu crescimento. Insiste-se na opção por promover um ensino de Música com competência técnica e domínio metodológico, baseado na reflexão da ação, favorecendo a democratização do acesso à Arte, a partir da participação por livre escolha e da

inclusão de pessoas, obras e culturas diversas. Promovendo a aprendizagem colaborativa, promove-se o compromisso e o respeito por si mesmo e pelo outro.

5.3 IDENTIFICAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS CDG

A identificação com qualquer princípio, proposta ou metodologia requer Aceitação, visto que, ao identificar-se, o sujeito não apenas reconhece a identidade, mas também absorve para si e em si o que está sendo oferecido. Por outro lado, a Aceitação só pode ocorrer, quando o sujeito está disposto a conhecer, para depois reconhecer, e a experimentar, para depois tornar parte de si, o que lhe está sendo oferecido.

Diante dos dados apresentados nos tópicos anteriores, entende-se que a ausência no espaço de discussão assíncrona não apenas ilustra a situação de evasão, mas também contribuiu para que essa ocorresse. É possível que as dificuldades e o descostume da escrita, obstáculos no acesso à internet ou a um computador, e a falta de disponibilidade e/ou organização de tempo tenham sido entraves para a realização dessa atividade. Contudo, não se pode deixar de admitir que essa ausência representou um impedimento para aproximação entre colegas do curso de outros polos, como também da proposta apresentada. Essa situação, provavelmente, reforçou sentimentos de insegurança e desânimo, ampliando a distância entre o aluno não frequente e o próprio curso, o que, conseqüentemente, corroborou para desistências. Essa ausência pode ser, assim, analisada como um indício de uma das muitas razões para o abandono do curso. Por trás desse comportamento aparente, talvez esteja o motivo real: não se pode deixar de perceber que esta é uma atitude de negação, frente à experiência. Esse era o espaço para se expor não apenas para os tutores e professores do curso, mas para toda a comunidade do PROLICENMUS e, o que era o mais difícil: expor-se para si mesmo. Segundo Larrosa (2015, p. 26)

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Conforme um dos Princípios CDG, definido no terceiro capítulo, a Aceitação é uma escolha pessoal, por interesse próprio, e não deve existir seleção. Nesse sentido, entende-se que os alunos que não escolheram se “ex-por” não se permitiram vivenciar a experiência, rejeitando-a, seja por medo, por indiferença ou por falta de energia. O medo pode estar relacionado à insegurança de se colocar numa situação de vulnerabilidade e de risco, como alerta Larrosa (2015). A indiferença é a negação da necessidade daquela relação. Nesse caso, então, rejeitam-se as experiências. Mas não apenas isso; recusa-se também o que essas experiências significam, ou o que podem significar. A falta de energia se traduz não apenas em um estado de espírito do sujeito, mas também em seu posicionamento diante das dificuldades: trata-se de uma carência de propulsão, de uma força interna intensa que seja capaz de excitar o sujeito a ponto de impeli-lo a agir. Compreende-se, portanto, que uma das razões da evasão foi a decisão de não se “ex-por”, foi a recusa pela construção de vínculos com o PROLICEMUS, foi a renúncia do que estava por vir.

Todavia, alguns licenciandos decidiram se “ex-por” e, a partir de sua exposição, foi possível averiguar sua posição frente aos Princípios CDG para oferta de Repertório apresentados no terceiro capítulo desta tese. Em se tratando dos dois Princípios que sustentam o Momento Dar, na Oferta de Repertório, rememora-se o primeiro deles, pertencente ao Ato de Seleção: **A Seleção, em um processo de criação CDG, considera que uma Obra de Referência deve: estar intrinsecamente, como uma obra erudita; possuir possibilidades musicopedagógicas contextualizadas; e ser uma obra aberta, permitindo que se a recrie e outra(s) a partir dela.** Repetindo, este Princípio é formado a partir de três Componentes: a obra deve ser erudita, possuir possibilidades musicopedagógica, e ser aberta.

A partir dos dados apresentados e analisados nos tópicos anteriores, pode-se concluir que existiram resistências em relação ao Repertório ofertado, principalmente, quando este ía de encontro a convicções religiosas, morais, estéticos e/ou culturais. Ao tempo que essa rejeição, conforme discutido no segundo capítulo, foi uma proclamação de que tais crenças são invencíveis, detona a aclamação de sua autossuficiência e de sua completude. Percebe-se, portanto, que desde o início do curso, um dos grandes desafios enfrentados pelos licenciandos foi o confronto entre suas convicções pessoais, principalmente as relacionadas a questões religiosas, morais, estéticas e culturais, e os princípios preconizados pela Proposta CDG. Resistência e recusa também foram percebidas em relação às possibilidade musicopedagógicas de tal Repertório, principalmente por falta de compreensão da proposta do curso, ou por falta

de coragem para uma entrega à experimentação do novo. Todavia, nos dois últimos anos, percebe-se que os exemplos postados pelos alunos, em sua maioria, constituíam-se de obras ofertadas pelo próprio curso, atestando a aceitação dos alunos pelo Repertório oferecido, conforme ilustra as postagens abaixo:

Na escola, criança tem de ouvir música de criança. E só música de criança, certo? Não. Nada mais falso. [...] No cardápio de gêneros, estilos, épocas e culturas, o fundamental é que o repertório tenha qualidade - em outras palavras, que possua riqueza de composição e de arranjos. (L.V., aluna do PROLICENMUS, 2010, informação escrita).

Quero dizer que os vídeos sobre as canções folclóricas evidenciam uma identidade da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro em uma relação, com consideração, valorização, identificação e diálogo com o outro. E os conceitos são inseparáveis. Uma experiência coletiva, onde vivenciamos sempre convivência, diferença, afeto e limites entre os grupos. (M.S., aluna do PROLICENMUS, 2011, informação escrita)

Certamente, a variedade de obras alimentou e ampliou as perspectivas musicais e pedagógicas dos licenciandos, que passaram a perceber a importância dessa diversidade em suas práticas no ambiente escolar. Além das possibilidades musicopedagógicas, esses licenciandos passaram a entender a importância de considerar a qualidade sonoro-poética das obras a serem selecionadas, adotando a compreensão de obra erudita, no sentido proposto pelo CDG. Por fim, ao reafirmar a importância da experiência coletiva na vivência musical, intui-se que a obra deve ser aberta, e acolher todas as interferências musicais sugeridas.

Em se tratando do Ato de Condição Interpessoal, a Disponibilização, do Momento Dar, lembra-se do segundo Princípio: **A Disponibilização de Processos de Criação deve ser baseada: na existência do vínculo entre a obra de referência e os fundamentos a proposta musicopedagógica de onde é gerada e que a utiliza, no caso, a CDG; nas necessidades de aprendizagem do aluno, seus conhecimentos técnicos e suas habilidades musicais, que mudam ao longo do tempo; e, na diversidade cultural, com obras internacionais, nacionais, regionais e midiáticas, apresentadas das mais variadas formas e versões possíveis.** Repetindo, este Princípio é formado por três Componentes: vínculo entre a obra e a concepção da proposta musicopedagógica; necessidade de aprendizagem do aluno; diversidade musical.

Nas postagens de alguns fóruns, observou-se que alguns licenciandos apresentaram uma compreensão de que o Repertório oferecido deveria considerar as necessidades dos alunos. Contudo, demonstraram também que ainda não possuíam argumentos consistentes para fundamentar essa concepção. Por outro lado, existiam aqueles – principalmente os primeiros – que ainda não entendiam o papel do professor de Arte na escola, seja ao rejeitar o envolvimento com o calendário letivo ou quando afirmaram que a objetivo da Arte é descobrir ou despertar talentos. Agindo dessa forma, negaram a importância de vínculo entre o Repertório ofertado e os fundamentos do PPP da unidade escolar. O acompanhamento dos fóruns ao longo do tempo, contudo, evidenciou que a argumentação e a fundamentação sobre as posições dos licenciandos, particularmente no sentido de um olhar sobre o aluno e sobre as demandas escolares, foi crescendo em consistência e maturidade.

A partir da análise da maioria das postagens que abordou aspectos do Princípio de Disponibilização, observou-se concordância com a inserção da cultura local e de manifestações folclóricas, no PPP. Isso foi resultado do entendimento da importância deste documento, na organização curricular da escola. Consequentemente, a Aceitação da necessidade de vínculo entre tal documento e o Repertório a ser trabalhado em sala, cresceu paulatinamente. Todavia, não apenas isso, pois nestas mensagens, os licenciandos admitiram a existência de conteúdos e de conhecimentos que, apesar de muitas vezes não serem considerados científicos nem universais, são válidos. Sendo assim, não apenas devem ser valorizados, mas também precisam fazer parte da formação de seus alunos.

A partir dos dados apresentados, pode-se entender que, nos dois primeiros anos de curso, os licenciandos tiveram resistências em aceitar Componentes dos dois Princípios do Momento Dar, na Oferta de Repertório. Os Componentes desses dois Princípios foram sendo entendidos e aceitos, ao longo do curso. Apesar de os licenciandos terem tido a oportunidade de conhecer uma grande variedade de obras com estilo, gêneros, épocas e procedências diferentes, mostraram-se resistentes, principalmente quando este Repertório confrontava suas concepções morais e religiosas. Apesar de, nos últimos anos, demonstrarem um amadurecimento no discurso sobre cultura e diversidade, termos e expressões que implicavam qualificação a partir de juízo de valores ainda puderam ser observados. Dessa forma, percebe-se que tais convicções representaram grandes desafios a serem vencidos, na Aceitação dos Princípios preconizados pela Proposta Musicopedagógicas CDG.

O Momento Receber também possui dois Princípios. O primeiro deles, de Condição Intrapessoal, é a Aceitação. Lembra-se o Princípio de Aceitação: **A Aceitação das**

Experiências e dos Processos de Criação, no CDG, são evidenciadas: pela determinação em relação a escolhas pessoais, por interesse próprio, não devendo existir processos seletivos externos; por demonstrações de prazer, de dedicação e de compromisso com sua própria experiência e com a experiência dos demais, o que, por sua vez, promoverá o desenvolvimento da autonomia, na busca pela ampliação de tais experiências; e, também por atitudes efetivas de aceitação do outro e da coletividade, como possibilidades de aprendizagem. Conforme já dito, os três Componentes deste Princípio são: escolha pessoal, compromisso com sua própria experiência e com a experiência dos demais, coletividade como possibilidade de aprendizagem.

Os dados apontam que a recusa do Princípio de Aceitação e seus Componentes está vinculada à concepção de dom inato e de que nem todos foram destinados à Música. Nesse sentido, entende-se a perspectiva adotada por boa parte dos licenciandos, sobre a função da disciplina Arte na escola: revelar talentos e selecionar vozes para o coro escolar. A maioria das postagens sobre este assunto pertencia às turmas D, E, e F, possuidoras de conhecimentos musicais prévios ao PROLICENMUS. Pode-se deduzir, daí, que tais licenciandos vivenciaram uma formação musical tecnicista, coerente com a valorização do virtuosismo e do dom inato, como requisitos para a atividade musical. Por outro lado, os licenciandos das turmas A, B e C, possuidores de poucos conhecimentos musicais prévios, ao se sentirem acolhidos pelo curso e diante de uma maior experiência escolar, aceitaram, sem rejeição, tal princípio. No último fórum proposto sobre o assunto, percebeu-se que o grupo que recebeu tal princípio foi maior do que o que rejeitou; e não apenas o componente ‘escolha pessoal’. Também os demais Componentes do Princípio foram citados: responsabilidade e compromisso do aluno como critério de permanência no coral; e perspectiva da aprendizagem em coletividade, considerando que todos podem aprender com todos, independente de seu desenvolvimento musical. Certamente, essa conquista foi fruto de um trabalho insistente e consistente sobre o assunto, seja nas UEs, seja nas Avaliações Gerais.

O segundo Princípio referente ao Momento Receber, refere-se ao Ato de Condição Interpessoal Apropriação: **As Apropriações de Experiências com Processos de Criação se diferem de acordo com sua natureza artística, possuindo três fases cada. Nas Experiências Estéticas, as fases são: familiarização auditiva e mobilização sensorial de modo amplo, entendimento intelectual e utilização do pensamento crítico, e verbalização do que foi reconhecido. No que se refere às Experiências Poéticas: explicitação, ampliação e espacialização.** As três fases de Apropriação foram retiradas da UEs do Eixo em estudo;

contudo, vale salientar que não foram explicados com maiores detalhes, para os licenciandos. Também não existe nenhum fórum que tenha tratado explicitamente sobre o assunto. Dessa forma, para compreender a aceitação ou recusa desse Princípio, foram selecionados dados dos fóruns e das Avaliações Gerais com postagens que acenam com indícios a respeito do assunto.

Tais dados apresentam que, referente às Experiências Estéticas, seja em sua própria vivência no curso, na aquisição de novos conceitos e vocabulários, no desenvolvimento do gosto musical de seus alunos ou, mesmo, na utilização de outras referências por parte de seus colegas, os licenciandos admitem ser necessário um processo de Apropriação. Apesar de não utilizar os termos encontrados nas UEs e organizados no Princípio apresentado, os licenciandos percebem a existência das fases de familiarização auditiva/visual, entendimento intelectual e verbalização/transferência.

Em se tratando das Experiências Poéticas, os dados revelam que alguns licenciandos nunca tinham tido a oportunidade de vivenciar uma prática compositiva, antes do PROLICENMUS. Outros licenciandos tiveram sua vivência musical alicerçada na concepção de que apenas alguns iluminados são destinados à experiência da criação, enquanto as pessoas comuns apenas poderiam ser reprodutoras. Estas mentalidades, provavelmente, impediram que os licenciandos percebessem a existência de fases, numa prática da criação. E, possivelmente, a ausência de uma explicação mais detalhada sobre as fases destas experiências não permitiu que os licenciandos as percebessem. Dessa forma, entende-se que a concepção de Apropriação por fases foi aceita pelos licenciandos; mas no que se refere à Experiência Poética, não foi adequadamente explicitada, isso é, a oferta não foi adequadamente conduzida pelo curso.

Os dois Atos do Momento Retribuir são: Aplicação, de Condição Intrapessoal; e Transferência, de Condição Interpessoal. O Princípio de Aplicação ficou assim definido: **Na Aplicação das Experiências e seus Processo Criação em seu próprio Lugar de Desejo, o professor: percebe a si mesmo como uma obra de referência aberta, comprometido com sua construção interior, que também deve ser alimentada por outros Processos de Criação; entende que sua prática musicopedagógica é um espetáculo de si mesmo e, por isso, busca o domínio intelectual e técnico das obras que utilizará, assim como das metodologias mais adequadas a essas; assume o zelo por estar a serviço dos outros, sem desejar o estrelismo, pois seu interesse é o desenvolvimento musical e humano de seus alunos.** Sendo assim, seus Componentes são: compromisso com sua construção interior; compromisso com sua prática musicopedagógica, compromisso por estar a serviço dos outros.

A partir dos dados apresentados, compreende-se que a oferta de diferentes obras permitiu que os licenciandos ampliassem suas referências, reconhecendo o que não era de acesso ou de conhecimento deles. Por meio das postagens, percebe-se também que eles se manifestaram interessados em continuar a pesquisar, conhecer e apreciar outras manifestações artísticas, aumentando seus conhecimentos sobre o assunto. No entanto, alguns demonstraram que o comodismo e a ausência de pro-atividade impediam que tal intento se realizasse, tornando sua busca uma “caçada por receitas prontas”. Essa situação de apatia frustrou e impediu o desenvolvimento da criticidade e de uma postura reflexiva. Dessa forma, estes sujeitos não se comportavam como obras abertas e não estavam comprometidos, nem dedicados em estar a serviço dos seus alunos.

O Momento Retribuir também possui um Ato de Condição Intrapessoal, a Transferência, cujo Princípio ficou assim estabelecido: **Na Transferência do Lugar de Desejo, a partir de Experiências com Processos de Criação, a canção é vista como o principal recurso de ensino de Música; os processos criativos, já entendidos, como essência da atividade artística, superam o status de privilégios inatingíveis e passam ao poder de serem ensinados e aprendidos; e, a coletividade, como o melhor espaço para a criação. Ao tempo em que se pensa na obra e não nos autores, aprende-se a respeitar a individualidade de cada um, aproveitando suas potencialidades, almejando o crescimento coletivo e individual.** Nota-se que este Princípio também é composto por três Componentes: a canção como principal recurso do ensino de Música; a criação como essência da atividade artística; e a coletividade como melhor espaço para a criação.

A respeito do Princípio de Transferência, os dados revelam que os licenciandos percebem a importância e a riqueza do uso da canção para o ensino de Música; no entanto, não declaram, espontaneamente, que ela deve ser o recurso principal utilizada em sala de aula da Escola Básica. Admitem a importância da criação, como atividade artística, e da coletividade, para a aprendizagem de todos; todavia, em sua maioria, recusaram o conceito de autoria colaborativa, valorando a obra em detrimento do crescimento pessoal e coletivo. Salienta-se que a colaboratividade e a itinerância de papéis, seja na criação ou no ensino, fazem parte do conceito de estar a serviço do outro, são importantes, pois quando o professor está a serviço dos alunos entende que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa e que, em determinados momentos, eles ensinam a eles mesmos e também ensinam ao professor, por vezes, determinando inclusive como e o que devem aprender.

6 RETRIBUIÇÃO DO REPERTÓRIO PELOS AGORA EGRESSOS

Como se disse, ao retribuir o benefício devemos levar em conta antes o afeto do benfeitor do que a sua obra. Se, pois, considerarmos o feito do benefício, que o filho recebeu do pai – a existência e a vida, o filho não pode lhe retribuir com igualdade [...]. Mas se considerarmos a vontade mesma do que dá e do que retribui, então pode o filho dar ao pai maior retribuição do que o benefício recebido [...]. Mas, se o não puder, a gratidão contenta com a vontade de retribuir. (Do Reconhecimento ou Gratidão de São Tomás de Aquino)

Este sexto capítulo tem como função atender ao terceiro objetivo específico delineado pelo projeto de pesquisa que planejou e definiu a estrutura desta tese: analisar a coerência entre a prática musicopedagógica dos egressos, em suas salas de aula da atualidade, e o Repertório utilizado em sua formação profissional. Assim como os capítulos quatro e cinco, este está organizado em três partes, antecedidas pela metodologia que conduziu o trabalho. Aqui, apresenta-se três olhares da pesquisadora sobre o assunto, os quais são referentes às: concepção dos egressos sobre sua construção pessoal e profissional; posicionamento musicopedagógico dos egressos na atualidade; e, por fim, discussão sobre a relação destes dois primeiros pontos com os princípios CDG para a Oferta de Repertório, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 – Organização do Sexto Capítulo

Foco: Objetivo Específico 3				
Dados	Concepções dos Egressos sobre sua Construção Profissional e Pessoal	Posicionamento Musicopedagógico dos egressos	Retribuição dos Princípios	
Origem	Respostas dos egressos ao questionário online	Respostas dos egressos ao questionário online	Princípios CDG (Cap. 3)	Concepções do ser professor (6.1) e Posicionamento musicopedagógico (6.2)
Resultados	Análise das concepções e práticas dos egressos sobre sua construção interior, seu domínio metodológico e seu comprometimento em estar a serviço do outro.	Análise do posicionamento musicopedagógico dos egressos a respeito da escolha de Obras de Referências, da promoção de experiências artísticas e do lugar de desejo de seus alunos.	Considerações sobre a Retribuição	

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta dos dados aproveitados neste sexto capítulo foi um questionário online, aplicado a egressos do PROLICENMUS⁵⁵. Elaborado a partir dos resultados já apresentados nos capítulos anteriores, o questionário possuía 47 (quarenta e sete) questões, sendo 6 (seis) de múltipla escolha, 7 (sete) dicotômicas com justificativas, e 24 (vinte e quatro) perguntas abertas. As questões são divididas em três blocos de assuntos: identificação, quatro perguntas; formação, quatorze perguntas; atuação profissional, vinte e seis perguntas (vide Apêndice). Uma vez redigido, o instrumento foi testado com um dos egressos do curso que, ao cabo de suas respostas, foi também entrevistado pela pesquisadora sobre a clareza das questões, o funcionamento do mecanismo e o tempo de resposta relativos ao próprio instrumento. Após as devidas adaptações e os necessários ajustes, o questionário foi enviado para os e-mails cadastrados no moodle, dos 188 egressos vivos, visto que um já é falecido.

Considerando que já se havia passado cinco anos após a formatura dos licenciandos, previu-se que alguns e-mails estariam desatualizados; por isso, o questionário também foi disponibilizado em um grupo fechado do PROLICENMUS, no Facebook. Também foi publicado na linha do tempo dos egressos que já faziam parte desse grupo ou que, a partir do convite da pesquisadora, aceitaram fazer parte de sua lista de amigos, também no Facebook. Para os demais, o questionário foi enviado ainda no Facebook, por mensagem, e por email. Por email, o mesmo também foi enviado aos antigos tutores de polo, solicitando que os mesmos colaborassem na distribuição do instrumento e na recolha de suas desejadas respostas. Alguns tutores enviaram números de WhatsApps de egressos, meio pelo qual também foram enviados os questionários. Alguns egressos, por iniciativa própria, também divulgaram em suas páginas de Facebook, marcando outros egressos. Observou-se efetiva mobilização por parte de todos os procurados como possíveis colaboradores.

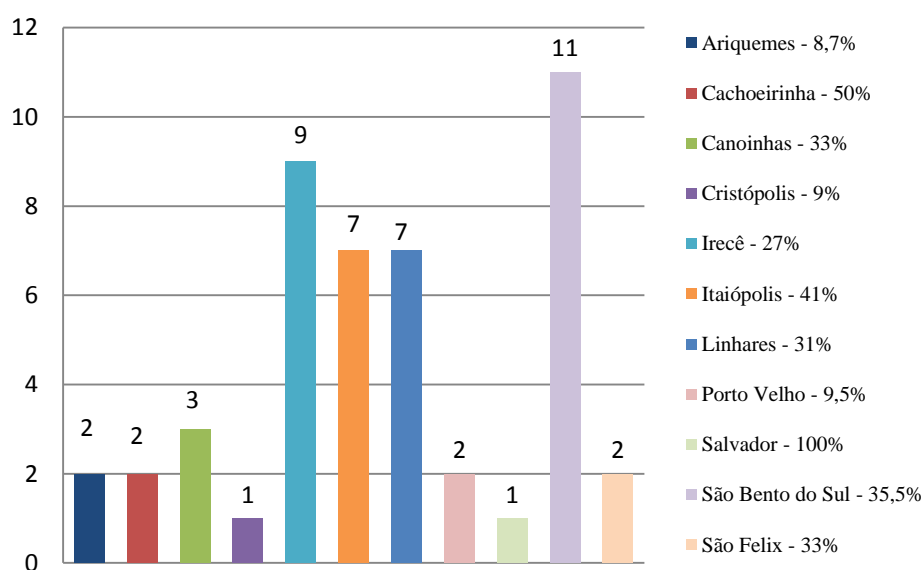
Esses colaboradores tiveram 10 (dez) dias para responder ao questionário, tendo acesso livre à pesquisadora, via WhatsApp, e-mail e Facebook, com vistas a esclarecer eventuais dúvidas. Alguns a procuraram, para informar quando poderiam responder e falar sobre seus esforços de buscar contatos com outros egressos. Seis egressos a procuraram, para justificar que não responderiam ao questionário, porque depois de o terem lido, perceberam que não tinham como contribuir: 3 (três) destes, porque apesar de continuarem atuando com Música, na atualidade, não estão em sala de aula da Escola Básica; 2 (dois), porque estão atuando em

⁵⁵ As respostas do questionário estão disponível em: <<https://sites.google.com/view/tesededoutorado-jaquelineleite/respostas-dos-question%C3%A1rios>>.

outra área; e 1 (uma), porque estava afastada das atividades docentes por motivo de saúde. Além disso, dos 52 (cinquenta e dois) questionários devolvidos, 5 (cinco) não foram considerados como amostras válidas, visto que não foram respondidos em sua integralidade; pois, os colaboradores também não se encontram mais em sala de aula. Observou-se que, de modo geral, os potenciais entrevistados estavam se mostrando realmente comprometidos com a qualidade de suas respostas e lamentavam não estarem adequados ao perfil da amostra buscada. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 86) “Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. Considerando os 188 egressos, a taxa de aproveitamento dos questionários foi, aqui também, de 25%; no entanto, acrescentando os seis egressos que justificaram sua ausência e os cinco que não foram aproveitados, observa-se que a taxa de aceitação em participar da pesquisa foi de 30,8%.

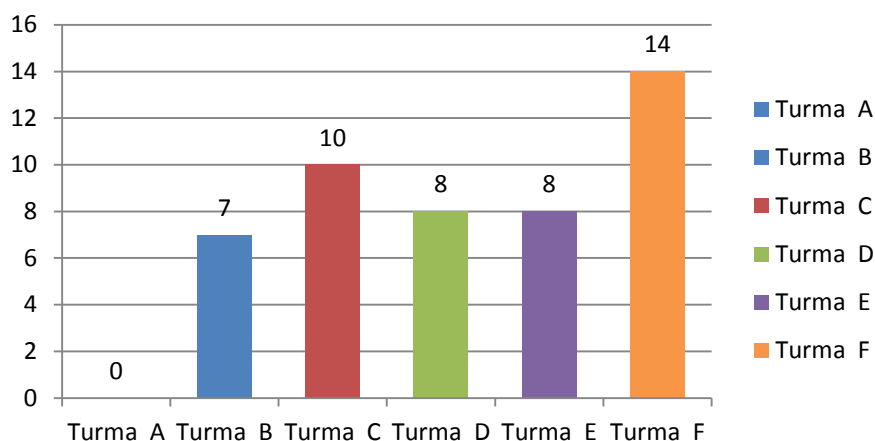
Sobre a validade da amostra, vale ressaltar a participação de egressos dos diferentes polos, apesar de em quantidades diferentes. Também em relação à quantidade de egressos por polo a amostra é representativa, pois mesmo que em proporções diferentes, todos os polos foram representados (vide Gráfico 21). Como possuiu apenas um egresso, o polo proporcionalmente mais representado foi o de Salvador; o menos representado foi o de Ariquemes, com apenas 8,6% de respostas de seus 23 egressos.

Gráfico 21 – Distribuição de Participantes da Pesquisa por Polo



Em se tratando das turmas⁵⁶, verificou-se que apenas a turma A não foi representada, e que a maior parte dos colaboradores pertenciam às turmas C e F, conforme pode ser observado no Gráfico 22. Considerando, a proporção de egressos que se formaram por turma, a mais representada foi a turma B, com 43% de respostas, e a menos representada foi a turma D, com 16,3%.

Gráfico 22 – Quantidade de Colaborador por Turma



Diante das condições da pesquisa e dos dados apresentados, compreende-se que a amostra, além de representativa, foi também muito significativa, pois utilizou como referência o Princípio CDG de Aceitação, delineado neste trabalho. E essa atesta boa aderência ao atendimento da solicitação feita, mesmo passados cinco anos da formatura. Depois de disponibilizar e divulgar o questionário da melhor forma possível, participaram da pesquisa aqueles que, por escolha pessoal e por interesse próprio, assumiram o compromisso de colaborarem com o trabalho. Salienta-se, ainda, que apesar de a pesquisadora ter trabalhado no PROLICENMUS, atuou como tutora do menor polo, com apenas um egresso; teve, portanto, pouco contato direto com os polos de Irecê e São Felix, e nenhum contato direto com outros polos. Cabe registrar ainda que, no último semestre do curso, quando atuou como orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso e de Recital de Formatura, a pesquisadora trocou mensagens com oito, dos quarenta e sete egressos que responderam ao questionário. Sendo assim, considera-se que a aceitação em participar do estudo não esteve vinculada a uma

⁵⁶ Inicialmente as turmas foram formadas de acordo a classificação obtida na Prova de Conhecimentos Específicos do Processo Seletivo para ingresso no PROICENMUS. Tal prova constitui-se em um solfejo e tinha por objetivo avaliar a experiência musical do candidato, inclusive pela escolha da Microcanção a ser solfejada. Existiam cinco modelos de execução, cada um com um nível de complexidade diferentes (NUNES, L., 2015). No segundo semestre, já com um maior conhecimento a respeito dos licenciandos, alguns ajustes foram realizados, sendo efetuadas algumas trocas de turmas.

eventual relação pessoal de amizade ou consideração com a pesquisadora, em si; constitui-se, antes, em uma evidência de vínculo com o próprio PROLICENMUS, isso é, em uma forma de retribuição à dádiva ofertada pelo PROLICENMUS aos egressos.

Com base no fundamento teórico adotado, este capítulo, ao se referir ao Momento Retribuir, também o aborda em seus dois Atos: Aplicação e Transferência. O Ato Aplicação é de Condição Intrapessoal, conforme o Princípio já apresentado. Sob a ótica da pesquisadora, refere-se à aplicação das experiências artísticas vivenciadas em seu próprio lugar de desejo, sendo construído a partir de componentes que definem sua percepção de si mesmo, tanto em aspectos pessoais como profissionais. Esse assunto está abordado em 6.1 Concepção de ser professor. Ainda sob a ótica da pesquisadora, o Ato Transferência, de Condição Interpessoal, implica uma mudança desse lugar de desejo, rumo a seus alunos. Aqui, estão envolvidos componentes que definem a concepção de música e seu ensino, sendo que neste texto estão colocados sob o título 6.2 Posicionamento Musicopedagógico. Após a apresentação da metodologia empregada para coleta e categorização dos dados utilizados neste sexto capítulo, segue-se a apresentação e a análise dos próprios dados, propondo uma discussão sobre a retribuição ao PROLICENMUS a partir da Aplicação e da Transferência de seus Princípios.

6.1 CONCEPÇÃO DE SER PROFESSOR

Em se tratando da construção do ser professor, rememora-se o Princípio de Aplicação: **Na Aplicação das Experiências e seus Processo Criação em seu próprio Lugar de Desejo, o professor: percebe a si mesmo como uma obra de referência aberta, comprometido com sua construção interior, que também deve ser alimentada por outros Processos de Criação; entende que sua prática musicopedagógica é um espetáculo de si mesmo e, por isso, busca o domínio intelectual e técnico das obras que utilizará, assim como das metodologias mais adequadas a essas; assume o zelo por estar a serviço dos outros, sem desejar o estrelismo, pois seu interesse é o desenvolvimento musical e humano de seus alunos.** Este Princípio é formado por três Componentes: responsabilidade com sua construção interior, domínio metodológico e de conteúdos específicos a sua área de atuação, compromisso com estar a serviço do outro. Depois de categorizados, os dados serão analisados e discutidos a partir desses três temas, ou pontos de vista, objetivando compreender de que forma e em que

medida tem ocorrido à aplicação de tais componentes, nos espaços de atuação dos egressos do PROLICENMUS.

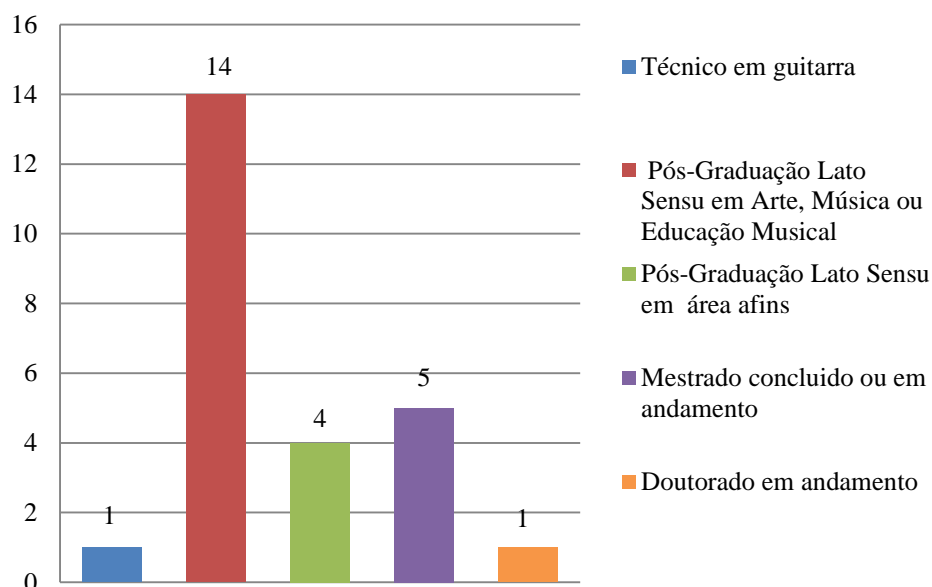
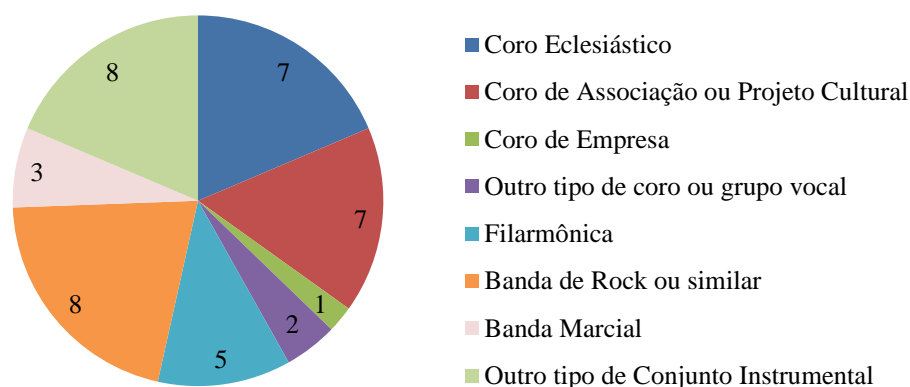
6.1.1 Responsabilidade com sua construção interior

Os egressos do PROLICENMUS, certamente, não iniciaram sua construção profissional a partir do Curso de Licenciatura, visto que, como já foi dito, o curso foi oferecido a professores que já estavam em exercício e apenas que ainda não tinham licenciatura na área. No entanto, ao passo que este curso era de formação continuada, também era de formação inicial, visto que os licenciandos estavam sendo iniciados à vida acadêmica e a uma profissionalização formal. Nunes (2012) apresenta o perfil do egresso do PROLICENMUS a partir da característica pessoais de um professor com competência para desenvolver o modelo de ensino CDG, que são:

a) sentir o ensinar como missão; b) acreditar no investimento sobre seus próprios alunos e alegrar-se com o sucesso de cada um deles; c) ter um conjunto bem específico de características pessoais, como versatilidade, criatividade, empatia, disciplina, autonomia e objetividade; d) manter-se entusiasmado, otimista e estimulador, dispendo-se a ser um estudioso permanente; e) saber trabalhar com os estilos individuais dos demais, como seus colegas e futuros alunos; e f) manter serenidade em situações inusitadas, evidenciando tolerância ao caos, ao caos grávido de todas as possibilidades, porque somente ele contém e dele emergem todas elas. (NUNES, 2012, p. 11).

Sobre a responsabilidade de construção interior, atenta-se para as seguintes características: disciplina, autonomia, objetividade, ser um estudioso permanente. Neste sentido, compreende-se que, à medida que o professor se considera uma obra aberta, busca estar em contato com outras obras de referência, ampliando seu universo sonoro, artístico e pedagógico. Sobre isso, interessa mencionar que 54% dos colaboradores continuaram seus estudos, tendo cursado ou estarem cursando em programas de pós-graduação ou de formação o profissional, conforme o Gráfico 23.

Além da formação acadêmica, não se pode deixar de considerar também a prática musical como uma fonte de construção pessoal e profissional. Sendo assim, ressalta-se que 73% dos colaboradores participam de grupos musicais e alguns em mais de um. Os tipos de grupo musicais podem ser observado no Gráfico 24. Salienta-se que na categoria Outro Tipo de Conjunto Musical, os colaboradores mencionaram Grupo de Jazz, Quinteto de Metais e Orquestra da Congregação Cristã do Brasil.

Gráfico 23 – Tipo de Formação Continuada**Gráfico 24** – Tipos de Grupos Musicais

Os colaboradores também foram questionados sobre a satisfação em relação ao seu desempenho como professor: 33 (trinta e três), 70% do entrevistados, respondeu que sim, estão satisfeitos; e quatorze, 30%, que não. Entre as justificativas dos que estão satisfeitos se encontram: a realização pessoal; os resultados positivos do trabalho musicopedagógico; o desenvolvimento musical dos alunos; o reconhecimento de alunos, pais e colegas professores; a receptividade pelo mercado de trabalho; a troca de aprendizado com os alunos; e a alegria que

observam nos alunos, durante as atividades musicais que realizam. Dois egressos afirmam que estão satisfeitos porque possuem uma base sólida, adquirida durante o PROLICENMUS. Dentre os que estão satisfeitos, sete declaram que: procuram fazer o melhor; ainda estão em evolução; têm feito cursos e workshops; pretendem fazer pós-graduação; e o professor nunca está pronto.

Dentre os colaboradores que admitem não estarem satisfeitos com seu desempenho profissional, apenas três apontam causas externas, que são: ausência de estrutura; impossibilidade de se sustentar financeiramente apenas como professor de música e músico; e dificuldade de compreensão dos sistemas de ensino e das escolas do papel da Música no currículo escolar. Todos os demais alegam não estarem satisfeitos porque ainda precisam ampliar seus conhecimentos, fazendo novos cursos de atualização, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Para esses colaboradores, o professor é um eterno aprendiz e esse aprendizado pode ocorrer na prática escola; contudo sentem falta de ofertas para formação continuada. Dessa forma, entende-se que a grande maioria está satisfeita com sua profissão e tem colhido resultados positivos; no entanto, entendem a necessidade de continuarem sua construção profissional. Isso pode ser percebido nas respostas a respeito dos aspectos, que segundo os colaboradores, precisam ser melhorados em suas práticas profissionais. As respostas podem ser categorizadas em quatro grupos, sendo que algumas delas possuíam elementos de mais de um grupo: Formação Continuada, com nove respostas; Prática Pedagógica, com nove respostas, e Prática Musical, com vinte respostas, contínuas; e, Aspectos Pessoais diversos, com quatro respostas.

A respeito da Formação Continuada, seis egressos apontam a necessidade de fazer cursos de Pós-graduação, sendo que alguns deles, que já possuem cursos *Lato Sensu*, pretendem fazer Mestrados. Salienta-se que cinco desses egressos afirmam estar pesquisando sobre cursos de Especialização; um desses informa que, devido à sua situação financeira, não pode se deslocar para cursar um mestrado em outro Estado; e outro já está cursando uma pós-graduação *Lato Sensu*. Os outros três citam a necessidade de ter uma participação mais frequente em eventos da área e de frequentar cursos de extensão e capacitação. Argumentam serem esses os modelos mais adequados para eles, inclusive, devido à localidade onde residem. Um dos egressos solicita que tal curso seja feito pela UFRGS, na modalidade EAD. Interessa perceber que mesmo aqueles que já possuem pós-graduação sentem a necessidade de continuar seus estudos. Também é relevante registrar que a UFRGS continua sendo uma referência positiva e que, possivelmente, alguns egressos não deram continuidade a seus estudos pela dificuldade de

acesso a essa Universidade, reafirmando que provavelmente sem o PROLICENMUS não teriam conseguido, até o momento, concluir uma Licenciatura em Música.

Sobre a Prática Pedagógica, os egressos citam: a necessidade de maior compreensão sobre a aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento musical; a motivação de aprendizagem dos alunos; e o acesso a mais metodologias, propostas e técnicas de ensino de Música. Em se tratando da Prática Musical, salienta-se que muitos dos que já possuem curso de pós-graduação apontaram carências que se enquadram neste grupo. Doze admitem que precisam melhorar a prática instrumental; três mencionam a necessidade de ter maiores conhecimentos sobre arranjo, regência e canto; dois se referem à necessidade de ampliação de repertório, principalmente, de gêneros e estilos nacionais, mencionando sua origem eclesiástica como limitadora nesse sentido; cinco declaram que sua necessidade é desenvolver a criação, compondo para e na sala de aula. Em relação às medidas para sanar tais dificuldades, três egressos afirmam estar investido em cursos de capacitação; um troca experiências com colegas; cinco têm dedicado mais tempo para o estudo do instrumento; um tem tido aulas particulares de instrumento; quinze colaboradores têm pesquisado e estudado materiais disponíveis na internet, inclusive as Unidades de Estudo e os E-books do PROLICENMUS; e cinco afirmam que não têm conseguido investir para superar essas necessidades. Em se tratando dos Aspectos Pessoais, dois colaboradores apontam a necessidade de mais bem organizarem seu tempo; um deles afirma que está buscando isso; um constata a necessidade de progredir na carreira e informa que está estudando e fazendo concursos; um comenta sobre a necessidade de conquistar seu espaço na escola e que, para tanto, tem conversado com a coordenação e a direção; e um egresso, ao se referir à ampliação de relações interpessoais, diz que tem aceitado desafios de trabalhar em diferentes projetos, buscando interdisciplinaridade.

Os dados revelam que os colaboradores têm consciência de que precisam estar sempre buscando a ampliação de seus conhecimentos musicopedagógicos e de repertório de obras diversas; e para tanto, além da procura por cursos de pós-graduação e formação continuada, utilizam a internet como fonte de referências, demonstrando que as habilidades e estratégias de pesquisa trabalhadas no Eixo, em estudo, estão sendo utilizadas. Outro ponto em destaque é a busca por mais referências para a criação musical para e na sala de aula, o que demonstra que a importância dada a estas atividades, no Curso, tem sido aplicada. E a carência mais apresentada foi a da prática instrumental, dilema observado em diversos professores de Música, no Brasil. Esses profissionais, ao assumirem as responsabilidades da prática musicopedagógica, muitas vezes não têm tempo para se dedicarem ao estudo diário de seus instrumentos, acarretando

sérios prejuízos, como é sabido. Sobre os aspectos pessoais, que apareceram de forma tão tímida nas respostas, entende-se que muitas vezes estão dissociados da formação profissional; e que apesar de o PROLICENMUS oferecer uma formação que prezasse por este aspecto, ela foi vivenciada, mas, ao que parece, não percebida em toda sua complexidade e abrangência, pelos egressos. A exceção deste último aspecto, a partir do exposto, considera-se que os egressos têm agido como obra aberta, ocupando-se com sua construção interior, compreendendo que “O professor é um eterno aprendiz... Há algo novo a aprender...” (Egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

6.1.2 Domínio metodológico e conhecimentos específicos

Conforme os dados apresentados no subtópico anterior, a quantidade de egressos que não está satisfeita com sua prática pedagógica é menos expressiva do que aqueles, que estão. No sentido aqui empregado, entende-se que o domínio metodológico perpassa pelo domínio de métodos e técnicas de ensino e conhecimento das obras a serem ofertadas aos alunos. Para compreender como estes egressos relacionam tais aspectos, vale analisar os dados levantados sobre os materiais didáticos que utilizam, seus referências teóricos e os aspectos mais importantes e menos importantes, em sua formação.

Sobre os materiais didáticos, os egressos apontaram como mais utilizados: métodos convencionais, sites, e jogos e apostilas confeccionados por eles mesmos. Segundo eles, estes materiais são encontrados principalmente em três locais: internet, presentes em dezenove respostas; acervo próprio, quatorze respostas; acervo da escola, onze respostas. Interessa notar que, apesar de muito professores de Música ainda se queixarem da ausência de material em suas escolas, um número significativo tem utilizado o acervo que seu próprio ambiente de trabalho disponibiliza. Outro dado importante é que, mesmo com a facilidade e a disponibilidade da internet, alguns egressos têm investido em construir seu acervo próprio. Vale ressaltar que dentre aqueles que mencionam a internet como local de busca, alguns citam a utilização das Unidades de Estudo do PROLICENMUS, como fonte de pesquisa para adaptação e também como material pedagógico.

A respeito dos referenciais teóricos que utilizam como fundamentação em suas práticas, os dados levantados apontam para cinco grupos de respostas:

- a) Trabalhos, Métodos e Propostas de Educadores Musicais Internacionais: Murray Schafer, Kodaly, Suzuki, Dalcroze, Orff, Martenot, Willems, Bohumil Med, Hanon,

- Pozzoli, Pasquale Bona, Schoenberg, Georges Snyders, Daril Parisi, Violeta Gainza, David Elliot, Keith Swanwick.
- b) Trabalhos, Métodos e Propostas de Educadores Musicais Brasileiros: Villa-Lobos, Mario Mascarenhas, Joel Barbosa, Henrique Pinto, Nelson Farias, Almir Chediak, Ian Guest, Maria Luiza Priolli, Marcelo Fagundes, Marisa Fonterrada, Fred Dantas, Helena de Souza Nunes, Véra Lúcia Pessagno Bréscia, Thelma Cham, Teca Alencar de Brito, Jusamara Souza, Maria Alicia Loureiro, Cristina Tourinho.
 - c) Trabalhos de autores de Áreas Afins: Dreyfus and Dreyfus (aquisição de habilidades), Sidirley Barreto (Psicomotricidade), Howard Gardner (Inteligências Múltiplas), Vygotsky, Piaget. Paulo Freire, Referenciais Curriculares Para a Educação Infantil.
 - d) Compositores e grupos musicais: Barbatuques, Palavra Cantada, Luiz Gonzaga, Tio Marcelo, Tom Jobim, Bach, Mozart, Vivaldi, canções brasileiras, canções tradicionais,
 - e) UEs e E-books do PROLICENMUS.

Os trabalhos de educadores musicais do Século XX, chamados de Métodos Ativos (FONTERRADA, 2004), são mencionados em vinte e uma respostas, mostrando-se como um referencial muito utilizado. Cabe registrar que esses autores foram trabalhados em mais de uma interdisciplina, durante o PROLICENMUS. Percebe-se, também, que existem muitos trabalhos que estão diretamente vinculados a determinadas práticas como, por exemplo, métodos específicos para o ensino e aprendizagem de piano, teclado, violão, instrumentos de sopro, guitarra, improvisação, entre outros. No que se refere ao ensino da técnica instrumental, da leitura e da escrita musical, alguns destes trabalhos trazem uma proposta tradicional e tecnicista, abordagem muito diferente do que egressos vivenciaram em sua formação. No entanto, vale considerar que estes trabalhos não são citados, isoladamente; aliados a esses referenciais, os egressos também mencionam outras obras, inclusive, as Unidades de Estudo e os E-books do PROLICENMUS. Salienta-se que a maioria dos egressos que adotam referências tradicionais foi das turmas D, E e F, o que pode indicar que possuíam conhecimentos musicais anteriores baseados nesses métodos e, portanto, ainda resistem às inovações oferecidas no PROLICENMUS.

Quatro egressos, além desses autores, mencionam ainda outros compositores e grupos musicais, que tratam especificamente de aulas de instrumento (dois) e de aulas de Música na Escola Básica (dois). Um dos egressos apresenta o nome de Luiz Gonzaga aliado ao lado de

Cristina Tourinho, o que é coerente, visto que a proposta de ensino de violão da referida professora, e adotada no PROLICENMUS, é também desenvolver o acompanhamento de canções e valorizar o repertório local. O outro egresso trata do ensino de piano, apresentando Hanon como referencial de técnica e citando a utilização de peças de compositores nacionais e europeus, além de canções tradicionais. Esse egresso, além de se referir à diversidade de obras para piano solo, também insere o acompanhamento de canções em sua prática musicopedagógica. O egresso que menciona o Palavra Cantada também indica os RCNs e Teca Alencar de Brito. Como tal grupo e tal autora possuem obras muito utilizadas para crianças da Educação Infantil, cogita-se que o vínculo entre os referenciais e o repertório se dê pela faixa etária do público alvo. O quarto egresso menciona Barbatuques e Telma Chan, duas referências que têm como foco o trabalho vocal. Sendo assim, pode-se afirmar que todas as obras citadas têm coerência com as propostas a que estão sendo vinculadas.

Dentre os educadores musicais brasileiros, importa ressaltar que três nomes, dentre os citados, foram professores atuantes no PROLICENMUS: Helena de Souza Nunes, Cristina Tourinho e Joel Barbosa; e outros fizeram parte das referências da interdisciplina Didática da Música. Quatorze egressos citam as Unidades de Estudo, os E-books de Teclado e Violão, e o material do PROLICENMUS, como seu referencial teórico. Alguns desses o complementam com outros autores; no entanto, a maioria cita apenas essa referência. Esse dado mostra que, apesar do tempo decorrido, os conteúdos e as obras disponíveis nas UEs continuam sendo adequadas às realidades pedagógicas dos egressos. Interessa relatar, ainda, que aqueles que citam autores de áreas afins são egressos que já cursaram pós-graduação, mencionando as referências utilizadas em seus trabalhos dessa nova fase de estudos.

Interessa lembrar que a Proposta Musicopedagógica CDG, fundamentação teórica do PROLICENMUS, tem em sua origem a orientação Multimodal: “uma abordagem de ensino musical que retira de cada uma das teorias de aprendizagem aquilo que apresentam de importante e adequado para o processo de musicalização” (NUNES, 2012, p. 7). Neste sentido, é possível compreender que a variedade de correntes pedagógicas apresentadas pelos egressos, a partir dos diferentes autores, além de ter sido estimulada pelo próprio curso, pode ser adequada a depender de sua utilização. Também, deduz-se que os trabalhos citados são de domínio dos egressos, visto que fizeram parte de suas formações, seja essa antes, depois ou durante o PROLICENMUS.

Os egressos também foram questionados sobre o que foi ofertado no PROLICENMUS e que não tem sido útil para sua prática pedagógica: 69% das respostas afirmam que todos os

conteúdos trabalhados durante o curso são úteis. Dentre os citados como menos utilizados, em sua própria prática como professor, estão os vinculados às interdisciplinas: Musicalização, Sistemas de Organização Sonora, Filosofia, Sociologia, Educação Inclusiva, Música e Multimeios, além dos conteúdos de Técnica Vocal e Canto Orfeônico. Sobre a interdisciplina Educação Inclusiva, os egressos salientam que ainda não tiveram oportunidade de empregar tais conhecimentos. A respeito de Música e Multimeios, a justificativa é a falta de estrutura no ambiente de trabalho. Sobre Musicalização, Sistemas de Organização Sonora, Filosofia e Sociologia há de se observar serem interdisciplinas oferecidas a eles enquanto alunos em formação; e não enquanto futuros professores. Tais interdisciplinas, necessariamente, não estavam focadas naquilo que eles levariam a seus alunos, diretamente; mas se referiam àquilo que eles precisavam para si mesmos. Observa-se, aqui, uma dificuldade de identificar que um “si mesmo” mais qualificado se constitui num professor mais bem preparado e certamente mais autônomo. Conclui-se, então, que ainda parece prevalecer a identificação da e o anseio pela “resposta pronta”, formas e fórmulas diretamente transferíveis.

Ainda sobre a formação no PROLICENMUS, interessa entender melhor, qual foi sua importância na capacitação dos egressos para uma atuação profissional abrangente. Em sua Dissertação de Mestrado, Santos (2014) extraiu as metas do PROLICENMUS, a partir de seus documentos fundamentais, classificando-as em quatro grupo: Musicais, Pedagógicas, Tecnológicas e Pessoais. Vale ressaltar, que as respostas sobre a importância da formação oferecida pelo PROLICENMUS também podem ser categorizadas a partir destes grupos, demonstrando que, mesmo com intensidades diferentes, todos os grupos de metas foram contemplados e considerados como relevantes para a atuação profissional. A respeito da formação Musical, os egressos citam as práticas musicais (solfejo, teoria musical, prática instrumental), como pode ser observado no exemplo que segue:

Bom, acho que foi de total importância, pois, através dele despertei minha vontade de ser professor e o gosto pelo ensino. Antigamente, não sabia nada de teoria musical, tocava poucas músicas e sabia poucos acordes. Através dele aprendi praticamente 80% do que sei hoje e procuro passar para meus alunos. (G. M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

A formação Tecnológica foi a menos narrada. A este respeito, alguns egressos recorrem a habilidades que foram aprendidas durante o curso, como edição de partituras, e produção e criação de materiais pedagógicos. Sobre a formação Pessoal, são elencados os seguintes aspectos: disciplina e organização de horários para estudo; superação de timidez; flexibilidade

para adaptação; determinação e criticidade; postura para enfrentar adversidades; segurança; e, autonomia. “Acredito que o aprender por si...buscar embasamento por conta própria, mas também procurar e compartilhar seus conhecimentos com demais colegas” (E. H., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

A categoria que obteve mais quantidade de respostas foi a que trata da formação Pedagógica. Os colaboradores mencionam que desenvolveram: capacidade de reflexão sobre as suas próprias práticas; compreensão da Música como possibilidade educativa e formadora; discernimento sobre a necessidade de inclusão de todos, independente de seu desenvolvimento musical, social, psicomotor, etc.; competência para elaborar sequências didáticas; capacidade para ensinar Música para grupos de diferentes faixas-etárias; entendimento da importância do ensino de Música na Escola Básica; capacidade de trabalhar interdisciplinarmente; capacidade de ensinar Música com os recursos disponíveis; compreensão da necessidade de um maior envolvimento com a comunidade no entorno da escola; e capacidade de trabalhar com a criação de Microcanções. As falas revelam que os egressos se sentem preparados para diferentes processos relacionados à prática pedagógica, inclusive em se tratando do uso de diferentes metodologias, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Conhecia a música eclesiástica. Aos 15 anos entrei em uma Escola de Música com bolsa aqui em Blumenau pelo Teatro Carlos Gomes. Foi muito bom. Tive 4 anos de teoria, mais uns dois anos de solfejo, composição, harmonia... Mas, eu NÃO saberia lecionar corretamente. Todo o curso muniu-me de todas as ferramentas necessárias para lecionar, e musicalizar, de forma correta. Conhecia, anteriormente, somente o método tradicional. O PROLICENMUS tirou uma venda dos meus olhos e a minha visão musical foi de avistar uma paisagem musical nova, ampla. Tenho saudades!!!! (E. L., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Me abriu as portas para a música na linguagem pedagógica. Hoje compreendo que, para dar aulas, mesmo de instrumento, você pode usar diversas técnicas e teorias que podem lhe auxiliar numa aula melhor e mais fundamentada; no que o aluno precisa para o desenvolvimento musical. Dentre elas, a própria motivação, auto-estima, e diversas outros elementos que você precisa transcender a música tecnicamente para obter mais sucesso. (F. M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Além dos aspectos de formação apresentados, os egressos também mencionam a importância do PROLICENMUS, em duas outras dimensões: inserção no mercado de trabalho e democratização do acesso, principalmente em lugares distantes das grandes capitais. Para

alguns egressos, a continuidade da oferta do PROLICENMUS seria de grande valia para a formação de professores de Música, no país.

Segundo os dados apresentados, durante o PROLICENMUS, os egressos vivenciaram grande variedade aspectos da prática musicopedagógica. Perceber que a importância dessa formação é congruente com as metas estabelecidas em sua matriz curricular, favorece a admissão de seu sucesso. A presença de todos os grupos de metas, por meio do reconhecimento da validade de diversos conhecimentos contruídos, indica que o PROLICENMUS foi eficaz de diferentes formas, para diferentes pessoas. Entende-se que cada um dos egressos se beneficiou dele com o que mais precisava, no momento. Por outro lado, a alusão ao PROLICENMUS, a suas UEs, *E-books*, e a seus autores, como um dos referências mais utilizados pelos egressos, demonstra que, passados cinco anos de seu encerramento, este ainda continua formando seus egressos. Sendo assim, constata-se que o domínio metodológico dos egressos está vinculado à consistência, à coerência, e à permanência nos princípios de sua formação; inclusive, por meio da autonomia e do fortalecimento dos demais aspectos pessoais, desenvolvidos durante o PROLICENMUS. Certamente, para os egressos: “O PROLICENMUS foi e continuará sendo muito importante pela riqueza dos conteúdos e facilidade de manuseá-las. No meu ponto de vista, foi o maior avanço tecnológico de estudos, comprovando que o Ensino a Distância é tão qualificado quanto o presencial”. (M. F. , egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

6.1.3 Compromisso com estar a serviço do outro

O terceiro Componente do Princípio de Aplicação é zelar para estar a serviço dos outros, sem desejar o estrelismo; pois seu interesse é o desenvolvimento musical e humano de seus alunos. Entende-se, para tanto, que o professor deverá compreender seu papel como servidor de seus alunos, doando o que possui de melhor, incluindo a si mesmo e seu lugar de desejo. Nessa perspectiva, os egressos foram questionados sobre o principal papel de um professor de Música. As respostas podem ser categorizadas em três grupos, que apontam, três perspectivas diferentes de compromisso

O primeiro grupo, com 8 (oito) respostas, se caracteriza pelo enfoque no próprio professor e suas capacidades. Para estes egressos, o professor deve: possuir uma boa didática; ser capaz diagnosticar e curar através da Música; educar musicalmente; executar um instrumento de acompanhamento, flauta doce; possuir conhecimentos de edição de partitura e de prática coral;

ser responsável; amar a Música e amar ser professor; ser exemplo na escola. “Mediador do ensino e aprendizagem, e ser um modelo positivo de inspiração aos alunos. Afinal, somos professores porque nos inspiramos em algum exemplo.” (G. S., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). As respostas revelam que o âmago do papel do professor é cumprir suas atribuições com competência, transformando-se em modelo de inspiração. Não se pensa na necessidade do aluno, mas em como esse vai admirar seu mestre por possuir tantas qualidades. O mestre precisa, para tanto, investir em suas habilidades e no espetáculo que será sua aula; não porque a entende como uma vitrine de exibição de seu ego, mas porque a entende como uma expressão genuína e doadora de si mesmo, tornando-se, sobretudo por generosidade, merecedor de reconhecimento e de admiração.

O outro grupo, com 9 (nove) respostas, agrega afirmações com o foco na transmissão de conteúdos do currículo, apontando como papel do professor o compromisso com a preservação e com a divulgação da cultura escolar. Segundo estes colaboradores, o professor de Música deve: cooperar na multidisciplinaridade escolar; disseminar o conhecimento estabelecido no currículo; contribuir com as demais disciplinas na formação de cidadãos; ensinar a Música, sistematicamente, transmitindo seus conhecimentos básicos; unificar a escola; levar a boa música para os alunos; exercer o mesmo papel que qualquer outro professor da escola; disciplinar; e “estimular os alunos a estudar Música fora da escola, desenvolvendo um processo de análise musical através da apreciação, e da sensibilidade com arte” (V.S., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

O teor dessas declarações mostra que a função do professor está na escolarização da Música. Supõe-se que tal discurso esteja relacionado com a luta para o reconhecimento dela como área de conhecimento, no currículo escolar. Nessa concepção, entende-se, que nem o professor, nem o aluno são os centros do processo educativo, mas o currículo. Sendo assim, o papel do professor é garantir o lugar da Música, neste espaço curricular, seja utilizando-a como apoio pedagógico e disciplinar para outras áreas de conhecimento, seja a partir da sistematização de seu ensino, ou mesmo como um canal de preservação e propagação de cultura dominante. Vale salientar que, nesta situação, a Música, enquanto possibilidade de Experiência Poética, está fora da escola, já que neste local não existe tanto espaço para a expressão do aluno, mas antes para a apreciação dos grandes nomes da Arte, visando à validação de sua presença na escola.

O último grupo, com 31 (trinta e uma respostas), tem seu foco no aluno. Tais declarações deixam claro que o objetivo final do ensino de Música na escola é o desenvolvimento humano

e musical dos alunos. Dessa forma, o professor deve: compor, improvisar e fazer o aluno pensar; musicalizar de forma prazerosa; socializar; apresentar a diversidade musical para os alunos; contribuir para o desenvolvimento criativo e artístico, crítico, autônomo, integral; incentivar, despertar e gerar a curiosidade e o desejo musical nos alunos; indicar novos horizontes; facilitar o encontro do aluno com as infinitas possibilidades musicais; acreditar que todos podem aprender música. As afirmações que seguem exemplificam as posições deste grupo de respostas: “Educar, ensinar seus alunos a ver e viver em uma sociedade mais humana com respeito e dignidade, enfrentar as dificuldades e nunca desistir dos seus objetivos como: aprender tocar um instrumento musical” (A.A., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Acredito que o principal papel do professor é servir de mediador entre a informação desejada e os resultados alcançados”. (R.A., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Conforme o teor das respostas e os exemplos citados, percebe-se que 65% dos egressos compreendem que o cerne do ensino de Música deve estar no aprendente e, dessa forma, o papel do professor é servi-lo. Estar a serviço dos alunos exige o entendimento de que, na relação de ensino e aprendizagem, seu desenvolvimento deverá ser mais importante do que qualquer outra perspectiva. Interessa ressaltar que, além das muitas expressões que deflagram a ideia de que o professor de Música deve estar a serviço do desenvolvimento musical e integral do aluno, contribuindo para sua humanização, dois termos se destacam em muitas assertivas: curiosidade e desejo. A curiosidade está relacionada ao desejo, no caso utilizado pelos egressos: desejo por conhecer o universo musical. Conforme a citação de R.A., o professor deve ser mediador entre o desejo do aluno e os resultados alcançados, ou, em outras palavras, entre as possibilidades de satisfação desse desejo. Nesse sentido, entende-se que o papel do professor é despertar e provocar esse desejo, confrontando-o com outros e favorecendo um caminho para sua renovação, transformação, recriação.

Nessa perspectiva, o compromisso de estar a serviço do outro envolve também a doação de próprio Lugar de Desejo. A criação musical foi considerada como uma das possibilidades dessa doação. A este respeito, 22 (vinte e dois) alunos responderam que compõe para seu trabalho em sala de aula, e 26 (vinte e seis) negaram tal atividade. As declarações sobre os processos de composição podem ser divididas em dois grupos. No primeiro grupo, com 10 (dez) respostas, os egressos descrevem o processo de composição sem relacioná-lo a objetivos pedagógicos, o que não significa que não tenha relação com este. Neste grupo, os egressos mencionam a ordem das diferentes fases de seus processos, como por exemplo: “Parto

normalmente de uma progressão harmônica, ou de uma cadência para exemplificar possibilidades melódicas, ou harmônicas, para improvisação” (V. S., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Cinco egressos citam o processo CDG para composição de Microcanções, realizado no PROLICENMUS, como por exemplo: “Por vezes, inicio pela letra, recito o texto, buscando a sua entonação natural, e daí extraio a melodia. E, por vezes, a partir de uma melodia ‘intuitiva’, componho os versos” (M. C., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

O segundo grupo, com apenas 12 (doze) respostas, opta por vincular o processo de composição a objetivos pedagógicos. Os egressos afirmam que compõem para ensinar um conteúdo específico, para alguma apresentação, para solfejo, para didáticos rítmicos e melódicos, para reforçar o aprendizado dos alunos e também com a finalidade de que todos sejam incluídos, independente de seu desenvolvimento musical: “Proponho uma composição que atenda diferentes níveis do Grupo Instrumental. Minha preocupação como Professor é que minha proposta seja inclusiva; mas que também desafie cada integrante do Grupo” (G. S., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Neste grupo, três egressos também citam o uso do processo CGD para composição de Microcanções. Possivelmente, se estes professores não tivessem sido provocados e orientados a compor durante seu processo de formação profissional, não poderiam servir a seus alunos, a partir de sua própria expressão sonora. Na perspectiva CDG, uma microcanção não é apenas um canção pequena; antes “a microcanção pode ser considerada como uma canção criativa minúscula, com o máximo de elementos expressivos e interpretativos em um mínimo de estruturas musicais explicitamente apresentadas” (UFRGS, 2009, UE 29, p. 4). Entende-se portanto, que a composição de Microcanção não é uma atividade simplista; pelo contrário, exige do professor esforço, dedicação, empenho e compromisso com o desenvolvimento de seus alunos. Exige conhecimento vasto e lapidação atenta, sendo, por isso, fruto de erudição.

Conforme já explicitado até então, o zelo pelo servir tem sido representado pelos egressos do PROLICENMUS, na compreensão de que seu papel deve estar sujeito às necessidades do aluno, na dedicação de sua expressão sonora da forma mais qualificada e adequada à essas necessidades e também na doação de seu Lugar de Desejo. Para compreender o Lugar de Desejo, memória e espera, dos egressos no que se refere a sua formação profissional, eles foram questionados sobre o que sentem saudades do PROLICENMUS e que experiências gostariam de ser reoferecidas. Sobre a memória, as afirmações foram categorizadas em dois grupos: conteúdos e atividades e, relacionamentos e convivência. Nove egressos afirmaram que sentem

saudades das interdisciplinas, das tarefas a serem cumpridas, do contato com novos conteúdos, das apresentações, das gravações, e do plataforma de aprendizagem. “Da busca pela formação de conhecimento musical e do professor, pois ali tudo estava concentrado e organizado, facilitava o acesso, bem como possibilitava o aprofundamento de acordo com meus interesses musicais e pedagógicos” (S. M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Para 37 (trinta e sete egressos), contudo, a aprendizagem colaborativa, por intermédio do convívio com colegas, tutores e professores, foi o que mais deixou saudades. Entre os pontos altos que vivenciaram, nessa aprendizagem, os egressos citam: interações nos fóruns; atividades coletivas do Eixo de Exeução Musical; prática de instrumento em grupo; acompanhamento dos tutores de pólo e da sede; grupos de estudo com os colegas de pólo; e proeminência da diversidade cultural. A situação mais mencionada, com treze respostas, foi o Seminário Integrador Presencial – SIP, que ocorria uma vez por semestre, durante o dia inteiro, ao longo de uma semana. Neste encontro, professores e tutores da Universidade ministravam aulas e realizavam atividades avaliativas.

As respostas sobre que experiências gostariam de ver reoferecidas podem ser categorizadas em cinco tipos. Cinco egressos afirmam que gostariam de que todo o curso fosse oferecido, novamente. Um deles justifica: “Na verdade, todo o curso, para poder me dedicar um pouco mais e poder desfrutar novamente das riquezas que me foram oferecidas durante o curso. Com certeza, sairia mais rico no saber do que na primeira vez, porque iria explorar com mais afinco” (W. L., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Cinco egressos mencionam as interdisciplinas Sistema de Organização Sonora, Espetáculos Escolares, Didática da Música, Arranjos Didáticos e as atividades nos fóruns, composição e gravações das Micrcanções, práticas em sala de aula, e a banca examinadora do final do último semestre. Três egressos mencionam o acesso à plataforma Moodle e aos *E-books*. Depois que concluíram o curso, os egressos continuaram tendo acesso à plataforma de aprendizagem; contudo, quando essa migrou para o Moodle Histórico da UFRGS, foram perdidos conteúdos, documentos e, principalmente, quebraram-se os links. Seis egressos responderam que gostariam de ver a oferta de cursos de Extensão, e cinco se interessam pela oferta de cursos de Pós-graduação. A maioria das respostas, 19 (dezenove), afirmam que os egressos gostariam de reatar a convivência com os colegas, professores e tutores, por meio de um encontro, de um grupo de estudos; mas principalmente de novos Seminários Integradores Presenciais.

A partir dos dados levantados, compreende-se que, seja pela memória ou pela expectativa, o lugar do desejo dos egressos, no que se refere à sua formação profissional, está relacionado

ao acesso aos conteúdos disponíveis na plataforma e à aprendizagem adivinda das relações interpessoais que foram estabelecidas no PROLICENMUS. O desejo de fazer o curso ou parte dele novamente, e a solicitação de oferta de cursos de Extensão e Pós-graduação mostram o interesse dos egressos em continuar investindo em sua formação; e também apontam para a carência de ofertas, principalmente, nas localidades distantes das grandes capitais. O desejo pela formação continuada também pode ser entendido como um zelo por seus alunos, visto que será refletido nas suas práticas musicopedagógicas.

Em se tratando, do desejo pela aprendizagem colaborativa, deduz-se que, mesmo compreendendo sua importância, tal realidade não é muito vivenciada pelos egressos com seus pares, em seu locais de trabalho, o que pode ser tanto pela falta de investimento desse aspectos, nas formações desses professores, como pela ausência de um motivador externo, o que só poderia ser atestado com uma investigação sobre o assunto. Por outro lado, ainda pode-se aferir que o desejo pelo contato com os ex-professores e ex-tutores mostra que o relacionamento estabelecido foi agradável e produtivo, e mesmo em situações de avaliação, como diante de bancas dos SIPs, a conduta adotada no curso foi a de servir e teve reconhecimento. Sendo assim, entende-se que durante o PROLICENMUS os egressos também tiveram referências de professores e tutores que zelavam para estar a serviço de seus alunos; e as reproduzem, agora.

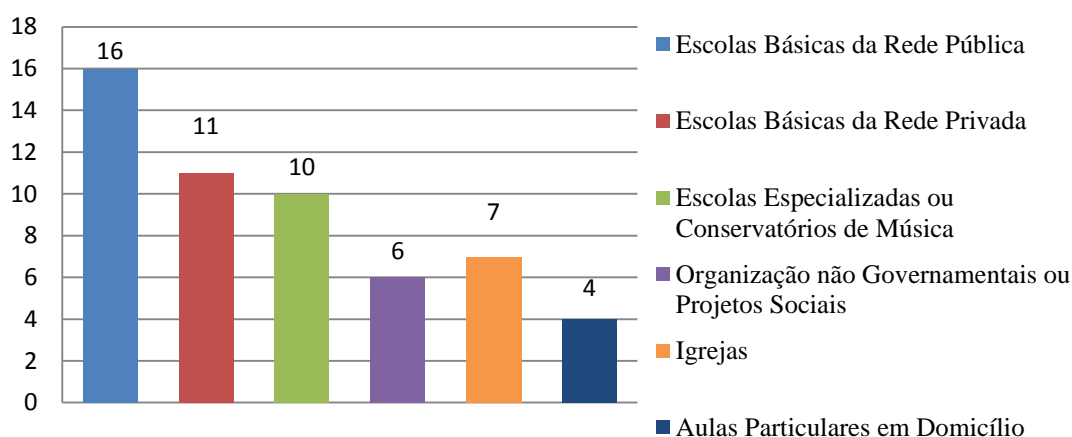
6.2 POSICIONAMENTO MUSICOPEDAGÓGICO

A prática musicopedagógica está vinculada ao Princípio de Transferência: **Na Transferência do Lugar de Desejo, a partir de Experiências com Processos de Criação, a canção é vista como o principal recurso de ensino de Música; os processos criativos, já entendidos, como essência da atividade artística, superam o status de privilégios inatingíveis e passam ao poder de serem ensinados e aprendidos; e, a coletividade, como o melhor espaço para a criação. Ao tempo em que se pensa na obra e não nos autores, aprende-se a respeitar a individualidade de cada um, aproveitando suas potencialidades, almejando o crescimento coletivo e individual.** Assim como os demais, tal Princípio também é formado por três Componentes, quais sejam: a canção como principal recurso de ensino de Música; a criação como essência da atividade artística; e a coletividade como melhor espaço para a criação. Visando, compreender como ocorreu a transferência do lugar de desejo dos egressos para seus alunos, os dados sobre a prática musicopedagógica dos egressos serão apresentados e analisados a partir de três temas, relacionados aos Componentes do Princípio

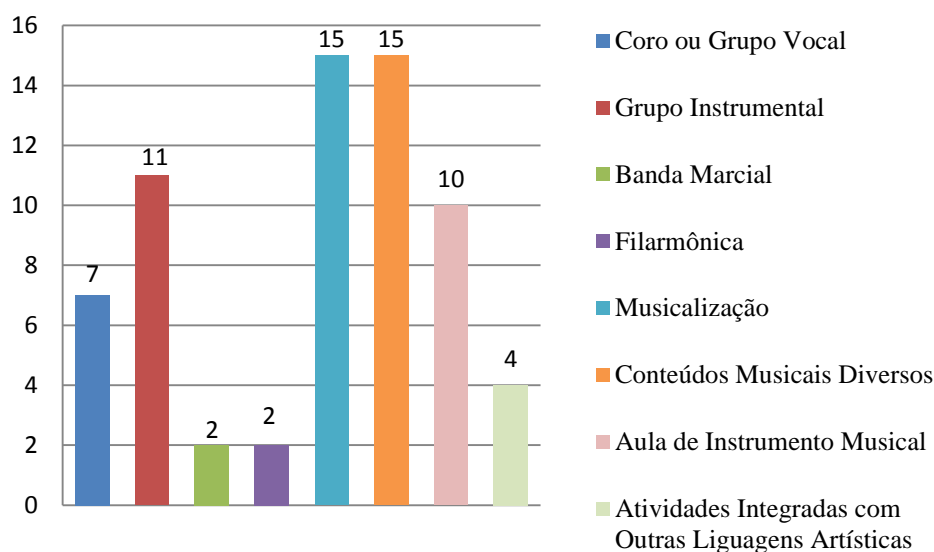
em questão: Critérios para seleção e disponibilização de repertório; Oferta de experiências artísticas; O aluno na visão dos egressos.

No intuito de contextualizar a prática musicopedagógica dos egressos, interessa informar em que locais estão atuando e que práticas estão realizando. Atenta-se que alguns dos egressos atuam em mais de um local e desenvolvem mais de uma prática musical. Conforme pode ser observado no Gráfico 25, existe grande diversidade de locais de atuação; contudo, a Escola de Educação Básica é o local que mais abriga egressos.

Gráfico 25 – Locais de Atuação Profissional



No Gráfico 26, observa-se que a musicalização e as aulas de Música com conteúdos diversos abrigam a maioria das práticas, que, aliadas às atividades integradas com outras linguagens artísticas, estão relacionadas ao ensino de Música em Escolas Básicas, ONGs e Projetos Sociais. Em Escolas Básicas, apenas quatro egressos citam a prática coral, dois bandas marciais e três, grupos instrumentais. As aulas de instrumento musical estão mais relacionadas às escolas especializadas e às aulas particulares. Coros e Grupos vocais, por sua vez, também são mencionados em trabalhos em igrejas, aliados à prática da musicalização. Além da Escola Básica, os grupos instrumentais também são encontrados em trabalhos nas igrejas, ONGs e escolas especializadas.

Gráfico 26 – Práticas profissionais

A variedade de locais de atuação dos egressos e, por conseguinte, a presença de diferentes práticas musicopedagógicas, de um lado, indica que o curso conseguiu contemplar a diversidade de possibilidades do ensino de Música, preparando os egressos para se inserirem em diferentes locais de trabalho; por outro lado, aponta para um distanciamento da finalidade última do curso: a formação de professores para a rede pública de ensino. Durante o curso, os licenciandos estavam vinculados às redes de sua região; mas, infelizmente, alguns não eram concursados e, segundo os próprios egressos, as instâncias públicas não efetivaram suas promessas e não realizaram concursos para professores de Música. Uma das egressas relata uma situação que, certamente, não é isolada, apontando para o longo caminho que ainda é necessário percorrer, para que conquistas da área e a legislação vigente se efetive.

Quero incluir aqui uma experiência decepcionante que tive ao vir morar novamente em Blumenau, depois de 25 anos fora, em outras cidades. Fiz um concurso de Artes e passei em 2º lugar. Ao chegar o dia da entrega de documentos, fui barrada, pois disseram que eu era formada em Música e não em Artes... e Música não é Artes. Nada adiantou argumentar, mostrar leis, enfim, estou numa ação judicial de segurança e o Ministério Público garantiu a vaga que havia escolhido. O juiz deu a mesma resposta que a Prefeitura. A advogada entrou com outro recurso e aguardo desde o início de 2015. (B.S., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escritas.)

Considerando os dados apresentados, parte-se agora para a discussão dos critérios de seleção e disponibilização de repertório para as práticas e locais de atuação.

6.2.1 Critérios para escolha de obras de referência

Conforme já apresentado e discutido no capítulo quatro, durante sua formação, os egressos tiveram acesso à grande diversidade de Obra de Referências nacionais e internacionais. Segundo os dados levantados, algumas destas obras fazem parte do repertório utilizado nas atividades profissionais dos egressos, salienta-se que, em sua maioria, eles mencionaram mais de um gênero/estilo musical. Os egressos que trabalham com o público infantil, seja em escolas básica, escolas especializadas, igrejas ou ONGS, afirmam trabalhar com cantigas de roda, canções folclóricas, e outras canções infantis, citando como exemplos de compositores: Saulo Sabino, Arnaldo Antunes, Jair Oliveira, Bia Bedran, Palavra Cantada, Helio Ziskind, Adriana Partimpim, Estevão Marques, Gurpo Triii; canções musicopedagógicas, que seriam aquelas compostas por professores de Música para o trabalho específico de musicalização; canções utilizadas no PROLICENMUS.

Além das canções, estes egressos utilizam obras da Música Popular Brasileira, citando como exemplos: Música Nordestina; Música Sertaneja, Pop Nacional, Choro, Bossa Nova, Samba Canção, Samba Break, Samba de Roda, Música Regional. Outros estilos musicais também foram citados: Rock, Mambo, Música Latina, Hip Hop, New Age, músicas para relaxamento, Jazz, Blues, Salsa, Pop Internacional, Dance, Eletrônica, Pop Rock. Os egressos que trabalham com filarmônicas citam como repertório: Dobrado, Forró, Xote, Bolero, Axé, Marchinha de Carnaval, Marcha. Já que os trabalham com bandas marciais, além de MPB, mencionam trilhas de filmes, repertório sinfônico, e cívico. Oito egressos citaram o uso de Música Sacra, Religiosa, Gospel. Desses, apenas um não informou o local de trabalho e os demais trabalham em igrejas, mostrando a coerência entre o propósito do repertório e o local de atuação. Entre outros estilos, dez egressos citam também Música Clássica/Erudita. Esses egressos atuam em igrejas, escolas especializadas, filarmônicas e apenas dois também em escolas de Educação Básica. Por fim, três egressos incluem em seus repertórios composições próprias.

Quanto aos critérios para escolha desse repertório, as respostas dos egressos podem ser agrupadas em quatro categorias, quais sejam: características das obras em si mesmas, necessidade de aprendizagem dos alunos, diversidade musical, e concepções pedagógicas, sendo que algumas delas atendem a mais de uma categoria. Também cabe registrar que os aspectos pinçados das respostas e relacionados a seguir foram obtidos a partir de cruzamento de dados com eliminação de repetições; isso é, uma vez listadas todas as respostas dadas, que mencionavam os aspectos espontaneamente lembrados pelos egressos, os termos foram

reunidos numa lista única e categorizados pela pesquisadora, com base na ATD (MORAES; GALLIAZZI, 2006).

Ao se referirem às características das obras em si mesmas, o que está presente nas respostas de onze egressos, representando 23% do total das respostas obtidas, afirmam que devem ser consideradas: riqueza melódica, temática da letra, moralidade dos conteúdos, contexto social e cultural da obra, potencial para arranjos e improvisações, e praticidade na execução. Além desses itens, um dos egressos cita que a melodia e a harmonia devem ser “simples”, e outro egresso destaca a importância de “a letra ser em Português”. Salienta-se que essas duas últimas ideias são isoladas, já que cada uma foi citada por apenas um egresso, e não são coerentes com os Princípios CDG já apresentados. Na segunda categoria, necessidade de aprendizagem dos alunos, encontram-se respostas que têm como objetivo atender ao aluno. Para este grupo de vinte egressos, 42,5% do total das respostas obtidas, a escolha das obras do repertório deve considerar: necessidades de aprendizagem dos alunos; possibilidades de contribuição para a aquisição de habilidades musicais; conhecimentos prévios e nível de desenvolvimento musical; faixa etária; e gosto musical.

A terceira categoria afirma a importância de considerar a diversidade musical e, nesta perspectiva, três egressos declaram trabalhar de acordo com o contexto social e musical dos alunos; em contraposição, três afirmam apresentar variedade de obras de diferentes estilos e períodos históricos, e uma egressa reforça: “Considero que a criança deve ter acesso a aos repertórios e conteúdos o mais amplos possíveis” (E. L., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). A quarta categoria está relacionada às concepções pedagógicas e, nesta categoria, se enquadram dezessete respostas, 36% do total das respostas obtidas. Segundo essas respostas, seus critérios de escolha são: conteúdos, projetos e temas interdisciplinares, eventos, locais de apresentação, PPP, demais atividades artísticas da escola, programa da instituição, e proposta do curso, no qual trabalham. E apenas um dos egressos diz que a escolha depende da facilidade de acesso à obra.

Conforme dito, no Princípio de Transferência, segundo o CDG, a canção é o principal recurso para o ensino de Música na Escola Básica. Apesar de 43%, ou seja 20 egressos colaboradores, não estarem atuando na Escola Básica, apenas oito não se posicionaram sobre o papel da canção em sua prática musicopedagógica. Dentre esses, dois trabalham com filarmônica, um com aulas de instrumentos, e um com banda marcial. Os outros quatro, mesmo não respondendo a questão, citam exemplos de canções, quando a pergunta tratou sobre o repertório utilizado. Seis egressos responderam que a canção é de fundamental importância em

suas práticas; no entanto, não justificaram suas posições. As demais respostas podem ser agrupadas em dois temas: uso da canção como recurso para ensinar Música, e uso da canção para o desenvolvimento integral do ser humano.

No primeiro grupo, composto de dezoito respostas, os egressos elecam o uso da canção para realizar atividades de musicalização, de apreciação, de expressão, brincadeiras cantadas, e vocalizes. Afirmam que as canções servem de apoio para: ensinar e exemplificar conteúdos teóricos; trabalhar a percepção musical; desenvolver a afinação vocal e o senso rítmico; desenvolver habilidades técnicas de acompanhamento, de arranjo, de execução instrumental e vocal; e para estimular a criatividade. Alguns egressos também mencionam a importância de ensinar Música, “fazendo Música”, como nos exemplos que seguem: “A canção desperta, motiva e proporciona uma experiência direta com a prática musical mesmo nos primeiros passos do aluno” (W. L., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Sem ela... A aula deixa de ser musical” (B.S., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Para o segundo grupo de egressos, a canção vai além da prática e do desenvolvimento musical, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Esses egressos citam o uso da canção como um recurso lúdico para estimular e desenvolver: dicção; socialização; lateralidade; coordenação motora; concentração; capacidade cognitiva; sensibilidade; colaboratividade; socialização; e desinibição. Também contribuem para o trabalho com: regras de convivência; contextualização histórica, cultural, social e política; interação social e afetiva; expressão de pensamentos e ideias; e para o trabalho interdisciplinar. Dois egressos ainda afirmam que a canção tem um papel de transformação social.

Apesar de não declararem explicitamente que a canção é o principal recurso que utilizam, o tipo de repertório apresentado pelos egressos e a importância dada a esse gênero musical em sua prática musicopedagógicas tornam evidente, que a canção é um recurso muito valorado em suas práticas, seja com intenção de ensino e aprendizagem musical dos alunos, ou de seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua humanização. “Uso a canção como ponto de partida para repassar, e fazer transferência do que aprendi. A canção torna os assuntos e temas a serem abordados, muito mais interessantes e coerentes aos alunos” (M.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

6.2.2 Promoção de experiências artísticas

No quarto capítulo desta tese foram apresentadas as experiências artísticas oferecidas aos licenciandos, durante o PROLICENMUS. Uma das categorias de classificação destas experiências decorreu de sua natureza artística, sob a qual as propostas de atividades de reflexão e apreciação foram entendidas como Experiências Estéticas, e as de interpretação e criação, como propostas de Experiências Poéticas. No intuito de observar a coerência entre a sua formação e a sua prática em sala de aula, os egressos e hoje professores também foram questionados sobre as propostas de atividades artísticas que oferecem aos seus alunos. Trinta e quatro egressos, 72% dos que responderam o questionário, afirmam que realizam atividades de apreciação e todos declaram que percebem o desenvolvimento musical de seus alunos a partir delas.

O repertório utilizado nessas atividades pode ser organizado em três grupos, sendo que cada resposta possui elementos de mais de um grupo. O primeiro grupo de respostas, cinco, refere-se ao uso de repertório diversificado, com vários gêneros e estilos, do Brasil e do mundo. O segundo grupo descreve o repertório por gênero: música instrumental, com sete respostas; música vocal, com sete respostas. No gênero de música instrumental, um dos egressos declara que ele mesmo toca para seus alunos e outro egresso leva músicos convidados, para tocarem para eles. No que se refere à música vocal, citam Canções Sacras, Canções Folclóricas, Cantigas da Cultura Brasileira, Música Coral, Música Gospel, e Microcanções produzidas no PROLICENMUS. O terceiro grupo de respostas trata do repertório por estilo/nacionalidade: Música Brasileira Popular, Música de Tradição Europeia, Música Internacional em geral. Quatorze egressos citam a Música Brasileira: MBP, Bossa Nova, Rock, Sertanejo, Chorinho, e o repertório do PROLICENMUS. Quatro egressos mencionam música internacional: Hip hop, Pop, Pop Rock, e trilhas de filme. Quinze respostas tratam da Música Erudita / Clássica Europeia.

Questionados sobre a condução das atividades de apreciação, sete egressos responderam apenas sobre os recursos utilizados, mencionando o uso de vídeos. As demais respostas podem ser classificadas em dois tipos de atividades: Apreciação Analítica e Apreciação Interpretativa. No grupo de atividades classificadas como Apreciação Analítica, doze egressos mencionam a audição seguida de contextualização, reflexão, distinção de parâmetros do som, elementos da Música, elementos poéticos. Ou seja, depois de ouvir a obra, os alunos são levados a analisá-la, seja contextualmente, seja musicalmente, como pode ser observado na descrição de um dos egressos:

Os alunos ouvem áudios com interpretações das obras a serem estudadas, seguindo de uma breve análise musical, com observações dos alunos e professor. Os áudios são novamente ouvidos, nos estudos de instrumentos com partituras, e/ou trechos com dificuldades são tocados pelo professor durante a aprendizagem (S.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

A respeito das atividades de Apreciação Interpretativa, nove egressos descrevem atividades em que, depois da audição da peça, os alunos a interpretam, instrumentalmente ou vocalmente. Dois egressos relatam que, durante a audição os alunos, acompanham a obra com instrumentos de percussão, ou cantarolam a linha melódica de algum instrumento. Outra atividade nessa categoria é a realização de apreciação da composição de um colega, que depois pode ser interpretada por todos. Por fim, dois egressos descrevem a realização de atividades de apreciação, em que as crianças se manifestam sobre a obra, por meio de desenho, movimentos e palavras, conforme o relato a seguir:

Para o repertório Instrumental peço que as crianças desenhem o que estão sentindo ao ouvir a música, uma variação da atividade é desenhar os instrumentos que conseguem perceber. Outra forma de apreciação é a utilização do corpo, movimentando-se uma fita de acordo com o andamento da música. Com alunos já alfabetizados, peço que escrevam as palavras que conseguem perceber nas canções. Outra atividade de percepção consiste em estar em um ambiente qualquer e anotar todos sons que consegue perceber ao seu redor. (K.D., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Conforme já dito, todos os egressos que trabalham com atividades de Apreciação afirmam perceber, que seus alunos se desenvolvem musicalmente em tais atividades. A esse respeito, os egressos apresentaram quatro categorias de justificativas: ampliação do universo musical, desenvolvimento auditivo, desenvolvimento integral, e ampliação do interesse musical. No primeiro grupo de respostas, nove egressos afirmam que, a partir das atividades de apreciação, seus alunos começaram a se interessar pelos estilos e gêneros apresentados, buscando outras referências: “Os pais sempre comentam que os filhos ouviram tal gênero musical, em sala, e querem ouvir, ver também em casa” (J. E., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Para os egressos, essas atividades também proporcionam aos alunos a oportunidade de conhecerem outros repertórios e poderem escolher outras possibilidades sonoras, além daquilo, que lhe é oferecido nas mídias de massa. “Geralmente, eles escutam no seu dia-a-dia músicas muito pobres, do ponto de vista melódico e harmônico, a as audições trazem uma nova

perspectiva sobre a riqueza musical historicamente construída” (E.T., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Treze egressos percebem que a apreciação contribui para o desenvolvimento auditivo de seus alunos, o que é observado em: melhora da percepção musical, em geral; discriminação de sons, estilos, timbres, solfejo, leitura rítmica, afinação; e em atividades de improvisação. “Fica notório a facilidade dos alunos de solfejarem e executarem o ditado rítmico de qualquer uma das canções que são trabalhadas com apreciação” (W. L., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Começam a entender como se estrutura a parte artística de uma composição. Começam a dar mais valor a elementos musicais mais difíceis de perceber, e começam a criar suas óticas próprias” (F.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Além do desenvolvimento musical, seis egressos, citam o aumento do interesse dos alunos pela aula de Música e pelas atividades musicais. Para esses professores, a partir da atividade de apreciação, seus alunos se envolvem mais com o mundo da Música. “A cada descoberta significativa percebo que os mesmos se sentem motivados a estudar e participar da rotina musical da escola, e fora da mesma. Também demonstram interesse em participar de outros eventos musicais, como festivais e encontros ligados à música” (G.S., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). A terceira categoria de respostas, quatro, abriga a afirmação sobre o desenvolvimento integral do indivíduos. Para estes egressos, a partir das atividades de apreciação, seus alunos desenvolveram atenção, concentração, sensibilidade, e uma maior interação com o professor e com seus colegas.

A respeito do repertório de apreciação musical utilizado nas atividades de interpretação, as respostas diferem um pouco do que foi apresentado até aqui. No repertório de Apreciação para Interpretação, aparecem a categoria de música instrumental e também mais indicações de músicas ditas “eruditas”, ou seja, de tradição europeia. Ainda assim, verifica-se a presença de canções diversas e a referência específica do repertório do PROLICENMUS. Quanto às atividades que são sugeridas, é possível verificar uma reprodução do tipo de apreciação que eles vivenciaram em sua formação, principalmente no que se trata da Apreciação Analítica. De acordo com os dados apresentados no capítulo, atividades de apreciação foram em número menor do que qualquer outra proposta artística; contudo, sempre que surgem, essas foram conduzidas por análise, comparação, discussão e/ou reflexão sobre a obra apreciada. Registra-se que as apreciações interpretativas foram muito frequentes na Interdisciplina Seminário Integrador, pois tanto para os egressos que cursavam teclado, como para os de violão, vídeos

de performances das peças a serem estudadas eram disponibilizados com frequência e em destaque.

No que se refere às experiências poéticas, os egressos foram questionados sobre a realização de Composições em sala de aula. Vinte e nove egressos, 61,7%, afirmam que compõem com seus alunos; dezesseis não realizam tal atividade; e um egresso não respondeu a questão. A respeito de como acontece esse processo de Composição, as respostas foram categorizadas em três grupos. No primeiro grupo, três egressos informam que trabalham com paródias. A segunda categoria, com seis respostas, trata-se de jogos de improvisação e arranjos, como na descrição que segue:

O professor toca um motivo em sentido de pergunta e um aluno de cada vez, precisa criar algo que faça sentido de resposta. No final cada aluno toca sua criação, intercalando com a do professor, formando assim pequenos trechos. Também são criadas variações de ritmos em caixa tenor, por deslocamento das acentuações que resultam de ideias dos alunos (S. M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

E, na terceira categoria, com 16 (dezesseis) respostas, encontram-se descrições que possuem elementos do Processo Compositivo CDG, vivenciado pelos licenciandos nas experiências de criação das Microcanções. Dois egressos declaram explicitamente que utilizam todas as etapas aprendidas no PROLICENMUS; os demais, em seus relatos, mencionam algumas delas: escolha e investigação sobre uma temática determinada; elaboração de um poema pertinente a ela, seguida de exploração sonora e ampliação musical; criação de versos e/ou frases musicais, partindo também de conteúdos musicais em estudo; realização de composições em grupo, incentivando o trabalho colaborativo.

Além das propostas de criação, conforme já explicitado, as propostas de atividades interpretativas também são consideradas experiências poéticas. Sobre essas, quarenta e cinco egressos, 95,8%, afirmam que seus alunos realizam apresentações musicais. Sobre tais apresentações, os egressos relatam como e onde ocorrem, o que são estas apresentações, e também quais as suas repercussões. A respeito dos locais, identificam quatro tipos de ambientes: escolas, com onze respostas; igrejas e eventos religiosos, seis respostas; praças, eventos e comemorações municipais, cinco respostas; eventos específicos e fechados, três respostas. Alguns ainda afirmam que podem se apresentar em qualquer lugar. Sobre quando ocorrem tais apresentações, os egressos mencionam: datas comemorativas, desfile cívicos, eventos municipais, encerramento do semestre letivo e eventos culturais diversos. Em formato

variado, as apresentações são individuais, em pequenos grupos, todos os alunos, em duplas, alunos acompanhados dos professores.

Em se tratando do que consiste tais apresentações, percebe-se que estão vinculadas ao tipo de trabalhos desenvolvidos. Assim, os produtos de atividades com grupos instrumentais, aulas de instrumento em escolas especializadas de Música e corais são concertos, recitais e audições. Importa observar que tais eventos não possuem formatos conservadores, relacionados à sua nomenclatura. Conforme a descrição dos egressos, tais apresentações são diversificadas e estão relacionadas à Cultura local. Atenta-se para as descrições deste tipo de trabalho, a seguir:

Todo ano, na comemoração da Emancipação Política de meu Município, realizamos um Musical de abertura da Festa do Mel. Eu com meu alunos tocamos algumas peças e a professora de dança elabora as performances com seus alunos. Todo ano, escolhemos um tema diferente. Usamos vídeos, tocamos ao vivo, dançamos, interagimos com a platéia, fazendo com que a mesma faça parte da apresentação. etc. (E. B., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Realizo um apresentação chamada de Mostra-Didática. Os alunos executam uma ou duas músicas do repertório trabalhado em sala de aula, em performance solo, quando tocando violão (Violão/Acompanhamento, Voz/Melodia), guitarra (utilizando o que chamamos de *backingtrack*, onde se encontra no fonograma, a execução gravada da Voz, Bateria, Contrabaixo, e Teclado, quando houver, respeitando a forma. E o aluno executa sobre o arranjo trabalhado em sala de aula). O outro formato é a Jam Riff. É composta uma banda com músicos convidados, e pré-estabelecido um repertório, onde cada aluno executa 2 músicas com a banda convidada. Conto ainda com a banda da cidade. Toda a banda é formada por alunos da Escola, contendo 2 naipes de sopro, metal e madeira, 2 violonistas, 2 guitarristas, 1 baixista, 1 tecladista, e um baterista. As apresentações normalmente são designadas pela direção da escola, normalmente em eventos ligados à Prefeitura. (V.S, egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Ensaiei um grupo de 5 alunos da escolinha Dom Divino, para fazer uma apresentação no instrumental show de Irecê. A música ensaiada foi O Trenzinho Caipira, de Villa Lobos. Um dos alunos tocou a harmonia no teclado, o segundo tocou a melodia no sax, um professor de bateria tocou bateria pra ajudar na pulsação rítmica, o quarto tocou melodia no violão e o quinto ficou fazendo efeitos de sons musicais no segundo teclado. Ao término da apresentação, o público aplaudia de pé e o locutor apresentava cada um dos músicos e divulgava o nome da escola. Uma outra forma bem comum de os alunos se apresentarem é formando um quinteto de violão, onde se escolhe uma música tradicional do folclore brasileiro, para facilitar a execução técnica. Neste caso, se torna mais fácil, porque dois alunos fazem a harmonia, outros dois fazem a melodia, e apenas um fica fazendo o baixo ritmado (G. C., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Apesar das diferenças de formato, importa perceber que os três egressos utilizam a prática coletiva, nestas apresentações que integram alunos de diferentes níveis de desenvolvimento musical. Para tanto, observa-se que os próprios egressos elaboram os arranjos utilizados, a partir das necessidades e das capacidades de cada aluno, utilizando, se necessário, ele mesmo ou outros músicos profissionais como suporte para o aprendiz. Essa condição torna a apresentação mais interessante para o público e mais gratificante para os envolvidos. Tal prática foi vivenciada diversas vezes pelos egressos, durante o curso, nas disciplinas do Eixo de Execução Musical, principalmente no que se referem às tarefas para o Seminário Integrador Presencial.

Algumas práticas musicais com os corais e grupos vocais também foram descritas e, além dos costumeiros Recitais Natalinos, alguns citaram a realização de Musicais, com integração de outros coros e/ou de alunos de instrumentos musicais, como no exemplo:

Os coros se apresentam com frequência em suas igrejas. Este ano, tive a oportunidade de formar um coral ecumênico muito interessante, com luteranos e católicos, não havendo restrições de religião em nossas apresentações. O resultado está sendo excelente, temos emocionado a todos que nos assistem. Não ficamos restritos somente ao repertório sacro, sendo que uma vez no ano acontece um recital com músicas variadas. O recital acontece sempre em um salão de algumas das comunidades das igrejas. Sempre com entrada franca. Neste ano, faremos um Auto de Natal, em formato de Musical, com Teatro e Coro. Quanto ao projeto musical Pe. Aldo Seidel, financiado aqui em nossa cidade por uma fundação particular, no qual trabalho como professora e coordenadora da equipe técnica de professores, informo que conta com 500 alunos, os quais são divididos nos cursos de violão, teclado e voz. Também acontece um grande encerramento musical, onde é o momento que todos se encontram. Este projeto já está em sua segunda edição, sendo que nesta última, completa seus 5 anos de caminhada. O evento, que sempre acontece no clube famoso de nossa cidade tem um público de mais de 1000 pessoas, sempre é muito aguardado pelos alunos, familiares e comunidade. O evento é uma grande união de pessoas de variadas idades, pois nosso projeto atende desde 7 a 85 anos, talentos e grandes amizades. Este ano o evento será natalino também. E, na Oficina de Música Dó Maior, onde temos aulas de música particular, todo ano se realiza uma apresentação musical para pais e comunidade. Sempre tocamos em grupo (formato banda). Tudo isto é muito gratificante, tanto para os alunos, como professores. Todos os eventos são gratuitos. (E. K., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Os outros tipos de apresentações descritas pelos egressos se relacionam aos resultados e produtos das aulas de Música nas escolas de Educação Básica. Neste contexto, os egressos citam a culminância de projetos exclusivamente musicais, projetos interdisciplinares, e também apresentações em datas comemorativas. “Projetos são criados e em cima deles desenvolvemos as apresentações, por exemplo, cultura indígena trabalhamos música e dança com ou sem

instrumentos” (T. M., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Às vezes, seguimos o calendário, onde compreendo que a instituição vê como resultado do meu trabalho. Mas também projetamos outras apresentações, onde vejo meus alunos mais livres e dispostos a mostrarem a cara e sentirem-se livre”. (M. M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “No projeto do 4º ano, eles cantam e tocam Microcanções CDG compostas em sala de aula, utilizando instrumentos de percussão, violões e teclados. Nos outros anos, as apresentações incluem canto e dança coreografada do repertório citado acima”. (K. D., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). A partir desses relatos, nota-se que em escolas de diferentes de tipos de orientação pedagógica, os egressos conseguem realizar produções musicais, coerentes com o que eles propõe em sala de aula. Mencionam, em seus relatos, situações que vivenciaram no Eixo em estudo, como por exemplo a discussão sobre Datas Comemorativas e a composição de Microcanções.

Outra situação que chama atenção nas descrições sobre as apresentações é a variedade de atividades realizadas pelo mesmo egresso, como já pode ser observado no depoimento de E.K., que além de trabalhar com coros, coordena um projeto com 500 alunos, e também atua numa Oficina com ensino de instrumentos musicais. Da mesma forma, observa-se o relato:

Apresentações de final de semestre na escola de Música, onde os alunos mostram a aprendizagem até o momento, e ao final do ano, com apresentações em grupo, aprimorando atividade em grupo musical. Nas escolas, elaboro apresentações específicas, transformando uma história infantil em Musical... Além de apresentações, envolvendo todos os alunos em determinadas datas que comemoram algo na sexta escola, criando muita coisa com os educandos (E. H., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Segundo os egressos, a repercussão destas apresentações são sempre positivas, tanto para a comunidade, como para os pais e familiares, como para os alunos. Em relação à comunidade, importa mencionar que, em algumas localidades, estas apresentações não são apenas mais uma oportunidade de socializar com a comunidade o trabalho artístico desenvolvido, mas podem ser também uma das poucas possibilidades de acesso gratuito a um espetáculo artístico. Além disso, em alguns casos, como por exemplo das bandas marciais, filarmônicas e corais, estes momentos são uma oportunidade de preservação e divulgação da cultura local. No que se refere às repercussões com as famílias, principalmente quando se tratam de crianças e adolescentes, esse é um momento de prestação de contas do trabalho que está sendo desenvolvido e, segundo os egressos, os pais se sentem orgulhos e felizes. No caso dos alunos, os egressos mencionam que

tais eventos são incentivadores, motivadores, aumentando a auto-estima e o desejo por continuar estudando e se dedicando à Música.

As apresentações são em grupo vocal e instrumental, no auditório da escola, em recital anual de fim de ano letivo; as repercussões são positivas e motivadoras, pois conseguimos atingir o aluno, motivando-o a se esmerar no estudo da Música. Atingimos os pais, que se sentem recompensados ao ver o filho se desenvolvendo musicalmente. E atingimos também a sociedade na formação sociocultural dos alunos (G. A., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Os dados apresentados demonstram a diversidade, principalmente musicopedagógica, da formação oferecida no PROLICENMUS. A partir dos relatos é possível constatar que os egressos estão atuando em diferentes frentes de trabalho, realizando diferentes atividades musicopedagógicas, sendo versáteis e produzindo grande riqueza de possibilidades de apresentações artísticas-musicais. Percebe-se também que as experiências propostas pelos egressos aos seus alunos estão vinculadas às suas próprias vivências, durante o PROLICENMUS, principalmente em seus aspectos musicopedagógicos, como por exemplo: o oferecimento de grande diversidade de obras para apreciação, prática musical coletiva, produção de Musicais, a criação de arranjos e composições com e para seus alunos.

6.2.3 Lugar do aluno na visão dos egressos

O Princípio de Transferência, conforme já apresentado, é formado por três Componentes: repertório, experiências artísticas, e posição do aluno nesta prática pedagógica. No intuito de compreender como os egressos percebem seus alunos, recorda-se o dado que já foi apresentado no subtópico 6.1.3., em que a maioria dos egressos afirma que o papel do professor é estar a serviço de seus alunos, atentando para suas necessidades de aprendizagem e suas habilidades individuais. Nesta mesma perspectiva, os egressos foram questionados sobre a utilização de processos seletivos para o ingresso e participação dos grupos musicais que lideram. Trinta e seis, 76,6% dos egressos afirmaram que não realizam tais procedimentos e 11 egressos, 23,4%, realizam, dentre estes apenas dois estão atuando em escolas de Educação Básica.

Entre os egressos que praticam o processo de seleção, três afirmam que esse tipo de procedimento garante a qualidade artística do grupo: “Organização musical se consegue com músicos bem informados e que tenha boa técnica instrumental ou vocal; portanto, deve-se

escolher músicos compatíveis com o trabalho atual, afim de evitar aborrecimentos e até desintegração parcial do grupo musical” (G. C., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Outro egresso afirma que a seleção incentiva os alunos, despertando-os para o estudo. Cinco egressos afirmam que trabalham de uma forma inclusiva, oferecendo iniciação musical e instrumental a todos os alunos; e apenas em um segundo momento realizam a seleção para formar grupos musicais com os que já possuem domínio de leitura e execução. “Através da musicalização e prática instrumental o (a) aluno (a) deve cumprir etapas musicopedagógicas inclusive através de métodos e adendos do professor. Caso o instrumentista iniciante cumpra os conteúdos planejados, daí é convidado a ingressar no Grupo Instrumental” (G. S., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Como critérios para realizar as seleções estes egressos mencionam: afinação, vontade do aluno, resposta rítmica, conhecimentos e experiências prévias, domínio no instrumento escolhido pelo candidato, performance musical. E aqueles que descrevem o procedimento mencionam que a seleção ocorre durante o processo de aulas, a partir da observação do desempenho do aluno nas atividades performáticas, de solfejo, prática instrumental e de banda.

As justificativas sobre o não uso de processos seletivos podem ser categorizadas em dois grupos: os objetivos do trabalho, e o contexto do trabalho. Sobre o contexto, nove egressos afirmam que não praticam a seleção, pois não trabalham com coro ou grupos instrumentais, apenas musicalização ou aulas individuais de instrumentos. Alguns desses mencionam que acreditam que a seleção provoca exclusão. Os demais egressos também concordam com a perspectiva da exclusão causada pela seleção. Para esses, o objetivo do trabalho deve ser incluir, e promover o desenvolvimento humano.

Penso que todos que buscam a música podem ser inseridos em qualquer grupo, utilizando seu conhecimento e assim aprimorando gradativamente seus estudos, pois com os coros e grupos que trabalho o resultado que os alunos esperam é uma integração e inserção em grupo musical, sendo uma forma não somente de aprendizado, mas também muitas vezes como terapia e desenvolvimento humano (E.K., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Nesse sentido, algumas respostas apontam para a escolha pessoal do aluno em participar como condição seletiva:

Não existe critérios para participar e sim gostar de música. Todos estão inseridos para construir conhecimento e aperfeiçoar as suas práticas musicais para futuras apresentações. Acredito ser a "seleção" uma conduta não apropriada dentro do contexto musicalização, ao invés de motivar o aluno, acaba contribuindo negativamente (Y.Y., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Em alguns depoimentos, os egressos compartilham como lidam com a heterogeneidade de conhecimentos musicais de seus alunos: “Acredito no potencial da prática para aquisição de habilidades, então, oportunizo a todos a experimentação, ressaltando a tolerância e o respeito às habilidades de cada estudante” (R.A., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Procuro trabalhar com o material humano disponível em cada turma escolar, dando valor aos talentos espontâneos que surgem no decorrer das aulas” (G.A., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Faço inclusão sem prévia seleção. Dentro do processo, ele vai mostrando suas capacidades e aí vou colocando ele, onde o desempenho dele seja melhor” ” (F.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Além desses três exemplos, outras conduções são apontadas pelos egressos como intervenções mais adequadas do que a seleção: trabalhar as necessidades de cada aluno, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, e incentivar o aluno a escolher o que deseja fazer nos espetáculos.

Recordando a visão já apresentada no quinto capítulo, sobre a relação entre a seleção e os objetivos do ensino de Música, os egressos foram questionados sobre a principal função do ensino de Música na Escola de Educação Básica. Assim, as respostas podem ser categorizadas em dois grupos: formação cultural, e desenvolvimento integral, sendo que algumas respostas possuem elementos dos dois grupos. Sobre a formação cultural, os egressos afirmam que o ensino de Música na Escola Básica tem como função: ampliar o repertório cultural; preservar e transmitir a cultura; despertar para a escuta ativa; preparar bons ouvintes e bons críticos; aguçar a percepção musical; sensibilizar culturalmente; iniciar musicalmente; despertar a musicalidade que todos possuem; despertar o desejo por aprender um instrumento musical; promover a expressão e comunicação por meio da música, oportunizando a interpretação, improvisação, composição e apreciação musical; contribuir para a formação sociocultural e para valorização da Arte e de capacidades artísticas.

Tem várias funções que cansamos de dizer como professores. As de âmbito educacional, social e a própria musical, que é a leitura musical e a técnica instrumental. A que eu acho mais importante, difícil dizer, mais quando o aluno chega a uma maturidade musical, onde além de tocar bem, ele adquire opinião e crítica sobre o que ele está ouvindo e apreciando, acho que ele aí sofre uma transformação em vários setores de sua vida, de forma positiva, claro! (F.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

As declarações sobre a formação integral do aluno apontam que o ensino de Música tem a função de: desenvolver a concentração, socialização, o senso crítico e de organização de ideias, a criatividade, a colaboratividade; contribuir com o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psico-motor e sócio-afetivo; promover inclusão social; alegrar o ambiente, relaxar, dar prazer; humanizar. Alguns exemplos: “Desenvolvimento integral dos alunos, sendo que ao expressar suas emoções de forma organizada e tolerante, aprimora sua convivência social e orienta sua conduta aceitável em outros setores e estágios da vida” (S.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “Acho que é uma grande ajuda para transformar os alunos em cidadãos. O trabalho com a música apresenta melhor desempenho na escola e na vida, ou da prática com um instrumento musical, isso desde a educação infantil” (G.C., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). “É básico para o desenvolvimento integral dos alunos, para ampliação de seu conhecimento” (E.L., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Interessa perceber que alguns egressos enxergam a Música como uma ferramenta lúdica, capaz de superar as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar e promover a humanização dos alunos, não apenas porque contribui com o desenvolvimento de diferentes capacidades e habilidades, mas também porque consegue sensibilizá-los a ponto de estes alunos se permitirem serem transformados, conforme os exemplos que seguem:

A Música é o diferente do comum, do formal. A Música dá um sentido à vida escolar, que hoje as disciplinas formais não dão mais. Em uma escola que não encontra mais seu estudante, que não fala mais sua língua, a Música, assim como os Esportes e outras atividades extracurriculares são talvez aquilo que vai criar o vínculo entre estudantes, escola e comunidade, que infelizmente hoje se perdeu. (E.T., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

"Presentear" os alunos com uma atividade que eles gostam, querem e onde se manifestam, se despreendem, se igualam. A aula de Música é um presente cultural que os alunos entendem como carinho. Os alunos de uma forma geral absorvem como uma tábua de salvação. Desse modo, o professor de Música tem também a importância tamanha de utilizar a Música como o despertar da cultura geral que a escola deveria oferecer. Digo, a aula de Música por si só já leva o conhecimento e as manifestações desejadas (ter a Música na escola). Mas também compreende outras qualificações do currículo escolar. Ou seja leitura, interpretação, análise. (M.M., egresso do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

Os dados revelam que mesmos os egressos que fazem seleção, não o fazem em ambiente escolar. A partir de suas afirmações, é possível concluir que os egressos compreendem que a principal função da Música na escola não é a formação de virtuosos e, por isso, apresentam-se

compromissados com a formação integral de seus alunos, respeitam suas individualidades e aproveitam suas potencialidades para o crescimento de todos. E ainda mais, esforçam-se para que a sua aula e sua música seja inesquecível, capaz de sensibilizar e despertar sentimentos de humanidade.

Primeiro, ser o diferencial...sair da sala de aula clássica e desconstruir o momento; em seguida, trabalhar todos os pontos e elementos musicais com a criança de forma que ela evolua sem perceber...transformar a aula em quero mais...transformar todo objeto e som do corpo num encantamento! Música precisa ser vivida intensamente....sentir, tocar, despertar...liberdade em perceber o som do jeito de cada um... (E.H., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita).

6.3 RETRIBUIÇÃO DOS PRINCÍPIOS CDG

Conforme explicitado no capítulo três, o Lugar de Desejo é um lugar histórico, identitário e relacional, constituído de memória e espera. O terceiro Momento da oferta de repertório é a Retribuição, composto por dois Atos: a Aplicação das experiências vivenciadas em seu próprio lugar de desejo, e a Transferência de seu lugar de desejo por meio da oferta de experiências a outros. No tópico 6.2, apresentou-se dados sobre a construção pessoal dos egressos, no intuito de compreender como tem ocorrido o Princípio de Aplicação, na vida profissional dos egressos. No tópico 6.3, foram apresentados aspectos da prática musicopedagógica, objetivando identificar a presença dos componentes do Princípio de Transferência, nessa prática. Compreendendo que os Princípios estabelecidos são a essência da Dádiva, na oferta de repertório do PROLICENMUS, neste episódio se pretende discutir sobre a Retribuição de tais Princípios, lembrando que, conforme já dito, a Retribuição inaugura um novo ciclo da dádiva, pois é uma nova doação.

Os dois primeiros Princípios a serem analisados na Retribuição dos egressos pertencem ao Momento Dar. Ao tempo em que os egressos são donatários do PROLICENMUS, são também doadores para seus alunos. Dessa forma, entende-se que, na Seleção e na Disponibilização dos Processos de Criação, quando em suas próprias salas de aula, os egressos podem efetivar sua Retribuição, desde que adotem os Princípios CDG, na prática de tais Atos. Lembra-se que ao receber tais princípios, por meio da Seleção e Disponibilização dos Processos de Criação do

PROLICENMUS, os egressos passaram pelos Atos de Aceitação e Apropriação, discutidos no quinto capítulo. Nesse atos ocorreu o confronto entre as crenças pessoais dos egressos e o que estava sendo apresentado, para então surgirem seus próprios Princípios de Seleção e Disponibilização.

Conforme os dados expostos em 6.2.1 e 6.2.2, o repertório utilizado pelos egressos é similar, no que se refere a ser diversificado, incluindo músicas brasileiras e internacionais de diferentes épocas, gêneros e estilos. Diferencia-se, no entanto, no que se refere ao público e às experiências, pois: em se tratando da Educação Infantil, são utilizadas com maior frequência canções infantis e da cultura popular; em se tratando do público de igrejas, músicas religiosas; no caso dos grupos instrumentais, aulas de instrumentos; e, com alunos do Ensino Fundamental, canções e peças instrumentais da MPB e do pop internacional. Apesar de ter sido pouco citada no uso de experiências interpretativas, as peças de origem europeia, chamada de Música Erudita ou Música Clássica, é frequentemente usada nas atividades de Apreciação com os mais diversos públicos.

No que se refere aos critérios para escolha desse repertório, foram identificadas quatro categorias: características das obras; diversidade musical; necessidades dos alunos; e concepções pedagógicas. Apesar de as respostas de alguns egressos contemplarem mais de uma categoria, nenhuma delas atende a todas elas. Lembra-se, que o Princípio para a escolha de repertório tem seu foco na obra como erudita, musicopedagógica e aberta; e tais situações podem ser observadas na categoria que trata das características das obras. Conforme já explicitado, entende-se como obra erudita aquela que resulta de uma articulação coesa e intelectual de aspectos técnicos, estéticos e poéticos. Além das declarações dos egressos sobre a importância de se considerar a riqueza melódica e o contexto cultural, os próprios exemplos de compositores e obras atestam a observância da erudição. Alguns egressos citaram compositores, como exemplo: Luiz Gonzaga, Toquinho, Tom Jobim, Caetano Veloso, Pixiguinha, Villa-Lobos, Chopin e Beethoven. Também mencionaram compositores de/e obras para crianças: Saulo Sabino - CD Bicho Brasileiro; Arnaldo Antunes - CD Pequeno Cidadão; Jair Oliveira CD - Grandes Pequeninos; Bia Bedran; Palavra Cantada; Helio Ziskind; Adriana Partimpim, Grupo Trii e Repertório CDG. Colocar todos esses artistas num mesmo contexto de referências é evidência de abertura e ausência de preconceitos, e capacidade de receber, de cada um, aquilo que ele tem para oferecer, em seu respectivo contexto e sentido.

No que se refere a ser uma obra aberta, lembra-se que se trata de uma obra capaz de suportar as interferências criativas do intérprete, sem perda da consistência, nem da identidade

de seu projeto poético, estético e técnico (NUNES, 2005). Sendo assim, quando alguns egressos apontam para a importância de observar o potencial da obra para improvisação e para arranjos, entende-se que estão atentando para essa perspectiva. Em se tratando de ser uma obra musicopedagógica, observam-se expressões como “Músicas que ofereçam a possibilidade do aprendizado que eu quero passar e que os alunos gostem também” (S.C., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). Contudo, ainda se percebe a presença do julgamento de valor, quando se utiliza o conteúdo moral da obra como critério de escolha, assim como o julgamento da qualidade musical das obras. No exemplo de resposta a seguir, o egresso deixa claro que ainda menospreza o gosto musical dos alunos: “Músicas que podem ser tocadas em conjunto, com nível de dificuldade menor, tento também dosar entre música de qualidade e música que os alunos gostam” (J.W., egressa do PROLICENMUS, 2017, informação escrita). No entanto, esses foram poucos casos, visto que a maioria considera que a importância de que seus alunos participem da escolha de repertório, ou respeitam e utilizam um repertório que interesse aos mesmos.

Em se tratando do Princípio de Disponibilização, percebe-se que seus componentes foram contemplados. Vê-se que alguns egressos respeitam o vínculo entre a obra e as concepções pedagógicas das instituições; outros mencionam as necessidades de aprendizagem do aluno; e outros, ainda, a observância pela diversidade musical. Crê-se que a utilização de apenas um destes componentes como critério de Disponibilização não é suficiente para uma escolha consistente. Todavia, considerando a limitação do instrumento de coleta de dados, imagina-se que os egressos devem ter mencionado o critério mais importante e não todos os critérios adotados. Assim sendo, entende-se que o aluno é o centro dessas práticas musicopedagógicas, visto que foi tido como foco de escolha, na maioria das respostas.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que os egressos têm aplicado, em seu próprio Lugar de Desejo, componentes dos Princípios do Momento Dar. O repertório utilizado reporta à sua própria história musical, seja na formação do PROLICENMUS ou em outras vivências anteriores e posteriores a essa formação. E a Transferência dessa memória musical não é realizada sem critérios, sendo que, nesse aspecto, o aluno tem sido o centro. Espera-se que a partir da obra escolhida o aluno seja musicalizado, amplie seu universo sonoro, e se desenvolva integralmente. Observa-se também a característica relacional desse lugar, visto que, ao atender e incluir o repertório do gosto do aluno, cria-se um relacionamento com o Lugar de Desejo dele e com suas memórias musicais, necessidades e expectativas. Esse encontro modifica tanto o

Lugar de Desejo do professor, como o do aluno, pois ambos compartilham tais memórias e expectativas, criando e recriando um nova identidade musical.

Ao estabelecer critérios para a escolha de algumas obras dentre um repertório que lhe é caro, pois lhe é inerente e lhe representa, o professor negocia com seu próprio eu a ânsia de simplesmente ser aceito, amado e acolhido. Não é suficiente que o outro lhe conheça, mas é necessário perceber o que o outro almeja e, ainda mais, sentir o que o outro precisa, mesmo que ele ainda não saiba sobre isso. Ou seja, ao tempo em que o professor faz a doação interessado em que sua memória musical e seus significados afetivos sejam conhecidos e degustados pelo outro, ele também doa por *amância*, contribuindo com o objetivo que o outro seja musicalmente alimentado, contribuindo para expandir suas perspectivas e possibilidades. Apesar de possuir liberdade para doar ou não tal memória, o professor sente-se impelido a fazê-lo, pois o que lhe é caro precisa ser preservado. Permitir que o outro receba essa memória nutre a esperança de que lhe retribuirá, aplicando e transferindo para outros, o que vivenciou.

A Retribuição, na perspectiva do Momento Receber, também se estabelece a partir de seus dois Princípios. O licenciando recebeu os Processos de Criação durante sua formação, assunto discutido no quinto capítulo, e agora, como doador, deve compreender a recepção de seus alunos a partir de tais Princípios. Nesta tese, não se discutirá se os alunos dos egressos do PROLICENMUS têm aceitado e se apropriado dos Processos de Criação oferecidos a partir das Experiências Estéticas e Poéticas por eles propostas – assunto que está sendo remetido a estudos futuros; todavia, entende-se como prioritário perceber, quais crenças os egressos possuem atualmente a respeito da Aceitação e da Apropriação dessas experiências, por seus alunos.

Recorda-se, que o Princípio de Aceitação das experiências é composto pelos Componentes: escolha pessoal, dedicação e compromisso, aceitação da coletividade como possibilidade de aprendizagem. Em se tratando de escolha pessoal, observa-se os dados apresentados no subtópico 6.2.3, onde a maioria dos egressos não realiza seleção de alunos para participar dos grupos musicais que dirige, demonstrando que concordam que a Aceitação é uma escolha pessoal. Além de exemplificar estratégias para trabalhar com a inclusão de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento musical, os egressos deixam claro que entendem que o papel do ensino de Música na Escola Básica é a formação do ser integral. Neste sentido, compreende-se que deve ser um direito de todos participar da aula de Música, e que a obrigatoriedade do ensino de Música na Escola Básica tem como objetivo garantir esse direito. Contudo, entende-se também que nem todos os alunos optarão por participar das apresentações dos produtos artísticos e musicais produzidos durante o processo de ensino-aprendizagem da

Música. Cabe ao professor conduzir essa situação, investigando as possíveis causas dessa recusa, como por exemplo: incapacidade de compreensão ou de comunicação; necessidade de ser refratário a qualquer proposta que lhe desperte o desejo por uma outra possibilidade de vida; necessidade de autoafirmação sobre o quem é, suas origens e crenças; e até enfrentar o constrangimento de, possivelmente, não estar tendo a competência docente necessária e assumir maiores responsabilidades de melhoria de si mesmo.

Por outro lado, se o aluno que escolhe participar e se envolver com a experiência artística oferecida demonstra prazer, dedicação e/ou compromisso, isso resultará na busca pela ampliação da experiência. Segundo os egressos, a partir das atividades de Apreciação, os alunos se interessaram mais pelos gêneros e estilos apresentados em sala, passando a ouvir em casa outras músicas com as mesmas características. Da mesma forma, os egressos apresentam como repercussões das apresentações, o aumento da motivação dos alunos, e a expansão de seu universo artístico e da vontade de continuar fazendo música. Aceitar a experiência artística envolve compromisso e dedicação, que segundo o dicionário Priberam significa “Desprendimento de si próprio em favor de outrem ou de alguma ideia⁵⁷.” Isso também envolve prazer e deleite, sendo realizado com satisfação. Nesse sentido, entende-se que o aluno recebe e conseqüentemente se envolve com as experiências artísticas com obrigação de se doar, seja na apreciação ou interpretação de Processos de Criação de outros, ou mesmo em seu Processo de Criação. No entanto, tal recepção só é efetiva e sincera se é espontânea e prazerosa; assim sendo, ao tempo que está carregada de interesse pelo outro, também está repleta de interesse próprio, pois, ao experimentar estes processos, sente-se pleno, elevado, criador, comunicador, deus, homem.

Um terceiro Componente do Ato de Aceitação implica o outro e a coletividade, como possibilidades de aprendizagem. Em diferentes pontos da apresentação de dados, foi identificada a importância conferida pelos egressos às atividades em grupo, inclusive com alguns exemplos de relatos. Esses falam de estratégias que são utilizadas, para respeitar a heterogeneidade de desenvolvimento musical dos alunos e suas capacidades individuais, e para beneficiar a aprendizagem e a produção musical de todo o grupo. Sendo assim, concebe-se que, ao aceitar as experiências, os alunos dos egressos conseqüentemente aceitam o outro que delas fazem parte, e a aprendizagem coletiva e colaborativa. Em muitas situações, aqueles que se entendem mais desenvolvidos podem se sentir desanimados, diante de colegas menos

⁵⁷ (<https://www.priberam.pt/dlpo/dedica%C3%A7%C3%A3o>).

habilidosos ou com dificuldades; no entanto, quando estes alunos são incentivados a compreender a necessidade e a responsabilidade de acolher o outro, para que ele mesmo seja acolhido, percebem que possuem a liberdade e também a obrigação de aprender a conviver e a viver com o outro, para que o outro, em sua liberdade, assuma a obrigação de conviver e viver com ele. E, nessa relação, em que um se interessa pelo outro a partir do interesse por si mesmo, aprende-se Música, aprende-se sobre o outro, e aprende-se sobre si mesmo.

Conforme já foi explicitado, o outro Ato do Momento Receber é a Apropriação. Compreendendo Apropriação como as capacidades foram tornadas parte de si, segundo o princípio estabelecido neste trabalho, cada experiência artística possui fases diferentes de Apropriação, de acordo com sua natureza. Em se tratando das Experiências Estéticas, as fases estabelecidas são: familiarização auditiva e mobilização sensorial de modo amplo, entendimento intelectual e utilização do pensamento crítico, e verbalização. A partir dos dados levantados, pode-se observar que, nas atividades categorizadas neste estudo como Apreciação Analítica, os egressos consideram tais fases. Conforme já descrito em 6.2.2, depois da audição, os alunos são conduzidos a analisar a obra, o que pressupõe um entendimento intelectual da mesma, e, na sequência, verbalizar seu entendimento intelectual. Nas atividades categorizadas como Apreciação Interpretativa, os alunos reproduzem com instrumentos, próprio corpo, palavras ou desenhos, aquilo que estão percebendo ou sentindo. Nos relatos dos egressos, é possível notar que esse tipo de atividade é proposta a dois públicos diferentes: crianças e estudantes de instrumento.

Em se tratando das Experiências Poéticas, conforme já explicitado, as fases são: Explicitação, Ampliação e Espacialização. Segundo a Propostas Musicoeducativa CDG, a Explicitação é o processo de identificação e descrição das intenções do autor/compositor; a Ampliação é a realização por meio da valorização sonora dessas intenções; e a Espacialização é a inserção de elementos sonoros e expressivos do próprio contexto da obra, e vice-versa (UFRGS, 2009, UE 06, p. 14). Os dados não revelam se os egressos consideram essas fases na oferta de Experiências Poéticas. Essa situação é justificada, porque como foi exposto no quinto capítulo, apesar de terem vivenciado tais fases, seus conceitos não foram explicitados detalhadamente, sendo mencionados apenas em uma UE. Todavia, o fato de 61,7% dos egressos trabalharem com criação e, desses, mais de 55% utilizarem como referência as etapas do processo composicional de Microcanções CDG, implica de certa maneira a utilização de tais fases, mesmo que inconscientemente. Da mesma forma, pode-se deduzir que, nos arranjos

realizados pelos egressos com e para seus alunos, os que de fato realizam tais fases, já as aceitaram.

Por fim, interessa perceber que os egressos compreendem a importância de aplicar, em suas próprias práticas musicais, e transferir a seus alunos, por meio de suas práticas musicopedagógicas, experiências artísticas de diferentes naturezas. Essa situação aponta para a percepção de que a experiência musical deve permitir que cada sujeito seja capaz de fazer, novamente, o caminho do processo de criação de outrem, pela apreciação e pela reflexão. E também deve produzir seus próprios processos, visitando e revisitando o caminho do outro ou dele mesmo, pela interpretação e pela criação. Nesse sentido, entende-se que a musicalização só pode ser efetiva, quando parte de experiências que promovem a produção e a recepção, o ouvir e o interpretar, o apreciar e o criar.

Em se tratando do Momento Retribuir, atenta-se que os três Componentes de sua Condição Intrapessoal Aplicação são: perceber-se como obra de referência aberta; entender sua prática musicopedagógica como um espetáculo de si mesmo; e zelar para estar a serviço dos outros. Entende-se que, ao aplicar tal Princípio em sua criação pessoal e profissional, o egresso está servindo de modelo para seus alunos; portanto, realizando a Transferência do mesmo. Ao se posicionarem como um ser em construção, buscando o domínio e o aperfeiçoamento não apenas de sua prática musicopedagógica, mas também de si mesmos, cuidando para não buscarem seu próprio estrelato, mas para estar a serviço de seus alunos, os egressos lhes transmitem tais preceitos.

No que se refere aos Componentes do Ato Interpessoal de Transferir, os dados revelam que as canções de diferentes estilos, períodos e origens, e principalmente aquelas classificadas como pedagógicas, infantis e da MPB são o recurso mais utilizado nas práticas realizadas no ambiente da Escola Básica; a criação, entretanto, ainda é realizada de forma tímida, ou por não ser percebida como essência da atividade artística, ou por timidez. E sobre a importância da coletividade para a aprendizagem, percebe-se que a maioria das práticas citadas pelos egressos ocorrem em grupo; todavia, nos relatos coletados, não existem destaques para a importância da aprendizagem e da criação colaborativa. Ambos os assuntos também estão sendo remetidos a estudos futuros.

CONCLUSÃO

Ao definir o tema desta pesquisa, ciente da sua relevância para a formação de professores de Música no Brasil e de seus vínculos com minha própria experiência profissional, ainda não estava claro como tais vínculos se manifestariam e de que forma contribuiriam para a resposta da pergunta de pesquisa. Procedi com a revisão de literatura, principalmente da Proposta Musicopedagógica CDG, e com a busca de um modelo teórico que contribuísse com a análise de dados, ao tempo que também fosse consistente com o CDG e com o meu próprio sistema de valores e princípios. Considerando a complexidade do PROLICENMUS e suas idiossincrasias, construí um caminho metodológico específico, com a utilização de diferentes fontes, e de instrumentos criados por mim mesma, sob a supervisão de minha orientadora. A partir da revisão da literatura, elaborei um conceito para Repertório e organizei os Princípios CDG para sua oferta. Ao aproximar essas duas concepções ao Paradigma da Dádiva (MAUSS, 2003), estabeleci um sistema para Oferta de Repertório, que serviu de base para análises dos dados e para a própria estrutura da tese. Cada um dos objetivos específicos estabelecidos foi sendo atingido, à medida que se tornavam claros, para mim, como se configurava cada um dos Momentos da Oferta de Repertório.

Ao analisar o Momento Dar, a partir das Obras de Referências e das Propostas de Aproximação, identifiquei a natureza do Repertório ofertado. Rememora-se que as obras foram categorizadas de acordo suas características e as propostas, conforme sua natureza artística, pedagógica ou tecnológica, e modo de aproximação. Apesar dos Princípios CDG ainda não existirem com a estrutura apresentada nesta tese, a categorização das obras e das propostas permitiram que eu observasse, no Momento Dar, a presença constante e fluída dos componentes de todos os Princípios. Compreendi que o significado da doação não se limita à Dádiva, mas também ao desprendimento do doador de doar a si mesmo, espontaneamente. Não é possível doar o que não lhe pertence, nem muito menos quem você não é. Toda e qualquer doação realizada com obrigação/liberdade, por interesse/*amância*, carrega quem fomos, quem somos, e quem desejamos ser; carrega, então, o nosso Lugar de Desejo. Enquanto processo de criação e re-criação, encontramos-nos num vir-a-ser, refletindo nossas expectativas e memórias, que são ampliadas e modificadas nas experiências que aceitamos vivenciar e a partir dos lugares de desejo que compartilhamos. Todavia, enquanto Processos de Criação, cada um de nós possui uma essência poética, que não pode ser modificada; pois, caso contrário, não será mais o nosso processo de criação e passará a ser o do outrem. Nesse sentido, estabeleço uma premissa para

o meu trabalho com formação de professores de Música: Incentivar meus alunos a se conhecerem a si mesmos. Não apenas para perceberem suas dificuldades, desafios, possibilidades, conquistas e expectativas; mas também para entenderem o que lhes sustenta, o que lhes estrutura, quais os seus princípios. Somente assim podem se tornar capazes de selecionar e disponibilizar a dádiva mais apropriada, para conduzir sua alma e para compartilhar sua humanidade.

A repercussão, a aceitação e o entendimento da Dádiva foram verificados a partir da análise das postagens dos licenciandos e das avaliações docentes. No Momento da Aceitação, percebi valores de diferentes naturezas sendo mobilizados, visões sobre a atuação profissional sendo reestruturadas, e a necessidade do desenvolvimento da autonomia e de uma atitude colaborativa. Nesse sentido, observei que os valores foram o maior impedimento ou a maior motivação para a aceitação da proposta. Conforme já afirmei, a Dádiva tem que ser capaz de conduzir a essência do doador, caso contrário, não cumprirá satisfatoriamente seus designios. Contudo, o doador deve estar ciente de que o donatário receberá ou não a Dádiva e, por conseguinte, sua essência, a depender de seus próprios princípios, de sua própria essência. A compreensão da Aceitação/recusa deve passar pelo diálogo e pelo respeito de quem é o outro, considerando o sistema de valores que ele possui. A dádiva só é verdadeira se parte de meu Lugar de Desejo para o Lugar de Desejo do outro. O que a mim não é memória e não é expectativa não se realiza, porque não faz parte de mim. Da mesma forma, o outro também só recebe aquilo que lhe faz sentido e, por isso, ele tem o direito de recusar a dádiva. Ele só faz vínculo com aquilo que é, ou tem potencial para fazer parte de seu Lugar de Desejo. Isso não significa que não se deve estar aberto a novas possibilidades, permitindo-se receber dádivas das mais diversas fontes; todavia, qualquer doação deve ser madura a ponto de entender que uma recusa não é uma desvalorização nem menosprezo a quem o outro é; mas a constatação de que não se deseja comungar com aquilo que está sendo oferecido.

Ao aceitar receber a dádiva, o donatário se dispõe a vivenciar uma experiência com ela, resultando em sua Apropriação. Nesta tese, identifiquei dois tipos de experiências artísticas, cada uma com três fases de Apropriação. Notei que, na Experiência Estética, a dádiva do outro deve tornar-se familiar, entendida e depois verbalizada. Dessa forma, durante a Apropriação, ela alimenta meu Lugar de Desejo e, certamente, recebe daí um significado único. Contudo, ainda é a dádiva do outro e não a minha, pois sua essência poética continua a mesma. Em se tratando da Experiência Poética, a dádiva é re-criada e passa a fazer parte de mim, recebendo a minha alma e, por conseguinte, a minha essência poética. Durante essa Apropriação, as

intenções e princípios da dádiva são identificados, na fase chamada de Explicitação; na Ampliação, são valorizados e evidenciados em meu próprio processo de criação; e, por fim, na Espacialização, é acrescida de minha expressão, de meus valores e princípios. Aí, a dádiva já não é do outro, mas minha. Referente a este Momento da oferta, estabeleço outra premissa para meu trabalho: Compreender o aceite/recusa de minha dádiva, por meus alunos, a partir do sistema de valores deles, respeitando sua escolha pessoal. E, quando esta escolha for pelo aceite, perceber que depois de apropriada, a dádiva nunca mais será a mesma, seja porque recebeu um significado pessoal para o donatário em uma Experiência Estética, ou porque foi re-criada por ele em uma Experiência Poética própria. E nada desse processo me pertence mais, impondo-se aqui a generosidade inerente à docência.

No momento Retribuir, a coerência entre a prática musicopedagógica dos egressos e o Repertório ofertado foi analisada, sob duas perspectivas: a concepção do ser professor e o posicionamento Musicopedagógico dos egressos. Em relação à concepção de ser professor, constatei que os egressos estão conscientes da necessidade de investimento em sua construção interior e se sentem responsáveis por isso. Eles declaram possuir domínio metodológico e de conteúdos específicos, e atribuem ao PROLICENMUS essa conquista, mesmo tendo dado continuidade à sua formação em outros cursos. Colocam-se a serviço de seus alunos, atentando para suas necessidades e expressões sonoras. Para além dessas constatações, percebi que ainda hoje os egressos aplicam em seu próprio Lugar de Desejo a dádiva recebida, seja no desejo do que se espera ser como professor, seja no desejo de reviver sua própria formação. Pois, a concepção de ser professor dos egressos ainda é sustentada por Componentes dos Princípios ofertados, remetendo à importância dessa oferta. Também preservam em sua memória momentos de aprendizagem coletiva, manifestando o interesse em que estes fossem revividos.

Em se tratando do posicionamento musicopedagógico, ao se constatar os critérios adotados por eles para Seleção e Disponibilização de Obras de Referências, da promoção das experiências artísticas e da percepção do lugar do aluno, entendi que o que foi apropriado está sendo transferido pelos egressos a seus alunos. Compreendi também que nessa Transferência, os egressos permitem que seus alunos revelem quem são por meio do canto; no entanto, ainda não entendem que, nas experiências de criação, este aluno re-cria a si mesmo, e que esta experiência dever ser sustentada e emoldurada por uma prática colaborativa. Isso porque o olhar do outro e para o outro facilitam, contribuem e favorecem a percepção do que quero ou não ser, e o que preciso fazer para tanto. Desse modo, constatei que em se tratando do processo de ensino, quando a dádiva é aplicada em seu próprio Lugar de Desejo, mesmo que

inconscientemente, é transferida para o outro. Pois, a concepção de ser professor e os princípios que a fundamentam são impulsionadores do posicionamento musicopedagógico docente. Por outro lado, também compreendi que, se a dádiva depois de apropriada não pertence mais ao primeiro doador, mas ao donatário, a retribuição não pode ser da dádiva recebida em sua originalidade. Afinal, agora, a dádiva apropriada também possui os princípios e os valores estabelecidos por outras doações, além de conceitos e práticas impregnados ao longo do tempo pelo donatário. Ou seja, a Dádiva agora parte do Lugar de Desejo do antigo donatário e novo doador, para o Lugar de Desejo de outrem. Isso esclarece a insegurança e a timidez dos egressos em proporcionar experiências de criação colaborativas. Estabeleço, portanto, minha terceira premissa: Entender que a retribuição de minha dádiva, por parte de meus alunos e ex-alunos, é uma nova doação e que, em assim sendo, não pode e não deve ser igual à dádiva recebida; acrescida deles mesmos, será ainda maior, porque será verdadeira. E, nesse sentido, a melhor retribuição será a disponibilidade de eles doarem a si mesmos, compreendendo sua própria vocação e a importância do outro, seja o professor, o colega, ou o aluno, para a sua formação e na construção de si. Conscientizando-se de que somente é possível formar-se e contribuir para a formação do outro, com base em uma relação de interdependência e alteridade, inspirada pelo espírito da Reciprocidade.

Para Sabourin (2017), quando a relação com o outro se torna central no processo de formação de si, estabelece-se uma nova perspectiva de aprendizagem, de desenvolvimento da identidade, e da autonomia: a Reciprocidade. Essa perspectiva possui três domínios, que também podem se associar aos pilares do CDG: a natureza e os princípios da Reciprocidade (Cante), as modalidades operativas da Reciprocidade (Dance), e os efeitos esperados da Reciprocidade (Gente). Se por um lado, com as premissas estabelecidas, declaro a intenção de assumir essa perspectiva em minha prática musicopedagógica, identifico que aí reside a resposta à pergunta de pesquisa: **Como o PROLICENMUS promoveu a formação de professores de Música, por intermédio do Repertório, no âmbito do eixo de Execução Musical de sua matriz curricular?**

Para Sabourin (2017), concerne à natureza e aos princípios da Reciprocidade, trabalhar o domínio coletivo da aprendizagem, reconhecendo a própria autonomia e a de seus alunos, contribuindo com o desenvolvimento da autonomia dos mesmos. Pressupõe também admitir que as relações de Reciprocidade:

(...) geram a produção de valores humanos éticos orientados no reconhecimento ou na implicação do outro, implica, para esses coletivos, uma série de condições e de atitudes (escuta, diálogo, reconhecimento mútuo) como a partilha de valores éticos e afetivos (confiança, respeito, responsabilidade, etc.) que permitam a reprodução dos ciclos de reciprocidade (SABOURIN, 2017, p. 10).

Complementar ao primeiro domínio, que se refere à natureza e aos princípios da Reciprocidade, está o segundo domínio: as modalidades operativas da reciprocidade. Tal domínio se refere ao reconhecimento de assimetrias, nos diferentes papéis e posições de cada envolvido na relação, permitindo que as trocas sejam mútuas, reversíveis e alternadas. “No caso da formação profissional, trata-se de valorizar, por exemplo, as potencialidades e modalidades da alternância pedagógica” (SABOURIN, 2017, p. 10). Sendo assim, não existe superioridade fixa na relação entre docente e discente; apenas aquela estabelecida pelo papel em atuação, no Paradigma da Dádiva. Os efeitos esperados da reciprocidade são o terceiro domínio apontado por Sabourin. Para o autor, “A reciprocidade pode contribuir para um equilíbrio social, permitindo a cada um de fazer a experiência do papel e da situação do outro, e de medir as vantagens da cooperação” (SABOURIN, 2017, p.10).

Isso posto, entendo que o PROLICENMUS, no âmbito do eixo de Execução Musical, promoveu a formação de professores de Música em uma perspectiva de Reciprocidade. Conforme dito, a Reciprocidade possui uma natureza humanizadora (Cante), que foi percebida não apenas nas obras e nos conceitos ofertados, mas nas propostas de atividades coletivas e colaborativas, na condução e na intermediação dos fóruns, e na promoção e na partilha de valores humanos. Tal perspectiva operou na instalação de uma relação mútua regulada (Dance), por meio da ocorrência de permutas alternadas e de alternâncias pedagógicas, que se estabeleceram, tanto na troca entre docente e discente, como também entre universidade e escola, quando os licenciandos traziam suas realidades para o curso e aplicavam seus aprendizados com seus alunos. Em um movimento cíclico e espiral: Universidade–Licenciando–Universidade; Universidade–Licenciando-Escola; Escola-Licenciando-Escola; Escola–Licenciando-Universidade. Por fim, afirmo que resultou na formação coletiva e compartilhada de pessoas (Gente), que não apenas toleram ou respeitam o outro e sua função social, mas, principalmente, que procuram compreendê-lo como parte necessária da criação de si mesmas. Saliento que não sou ingênua em acreditar que todos os professores formados pelos PROLICENMUS possuem essa concepção, nem era isso que se esperava, afinal com a Gente, não é com todos, apenas com aqueles que se dispõem a receber a dádiva. E o Repertório foi o recurso empregado para revelar, veicular e compreender isso, em todas as combinações

possíveis entre os ambientes da Universidade, Escola, Contexto do licenciando, promovendo assim a formação de professores.

Nesse sentido, constato, então, que o que era uma proposta para formação inicial/continuada dos professores matriculados no curso se tornou também proposta de formação para todos os envolvidos, incluindo tutores de sede, tutores de polo e professores. Aqueles que receberam e se decidiram a experienciar tal proposta, o fizeram como podiam e de modo convergente a seu próprio sistema de valores. E, certamente, estão retribuindo, de diferentes formas, a partir da Aplicação em seu próprio Lugar de Desejo e/ou na Transferência de uma nova dádiva para o Lugar de Desejo de seus alunos. Admito, portanto, que mesmo inconscientemente, a pergunta de pesquisa também pretendia responder uma pergunta pessoal: Como o PROLICENMUS promoveu minha própria formação? Certamente por uma perspectiva de aprendizagem iluminada pela Reciprocidade.

Ao revisitar as UEs, ao reler os fóruns, ao entrar em contato com os ex-tutores e os egressos, também a minha memória foi ativada. E, com ela, o desejo de reviver aquelas experiências foi confrontado e harmonizado com a expectativa de novas experiências, as quais, acrescidas de outros Processos de Criação, possam promover a formação de outros professores de Música espalhados pelos quatro cantos do Brasil. Neste lugar, também de efetivação dos desejos, entendo que há seis anos venho retribuindo o que recebi, tanto na Aplicação de minha construção pessoal e profissional, como na Transferência desse Lugar de Desejo para meus licenciandos da UFBA e da UCSAL, os quais por sua vez a transferem para seus alunos, mantendo o PROLICENMUS ainda vivo nas salas de aula deste país. Também como retribuição e iniciando um novo ciclo da Dádiva, num tempo de tantas perplexidades como este que o Brasil está enfrentando, apresento esta tese. Retomo, então, aqui, o que a Feiticeira Branca de Nárnia não sabia; mas eu entendi: acreditando na “magia ainda mais profunda” e tentando enxergar “além da aurora do tempo”, estou doando a mim mesma, com paixão e com compaixão. Tal doação é um sacrifício, pois ressignifica não apenas a oferta de Repertório do PROLICENMUS, mas minha própria oferta, que, para ser mais consistente, deve ser coerente com a perspectiva por mim apresentada. Esse sacrifício é, concomitantemente, voluntário e obrigatório, impregnado de interesse e de *amância*, porque é impulsionado por minha vocação e pelo “sortilégio” aprendido: apenas a partir da doação de mim mesma e da exposição gerada por isso, a “mesa de pedra” será quebrada, destruindo o que é efêmero, para resgatar o que é permanente. E eis que a “própria morte começa a andar para trás”, permitindo que o de mim e por meu intermédio é eterno permaneça nas Dádivas e nos Lugares de Desejos de meus alunos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, S.T. **Sumula teológica**. Tradução de Alexandre Correia. Disponível em: <<http://alexandriacatolica.blogspot.com.br/>>. Acesso em 31 de outubro de 2017
- ARANHA, A. V. S; SOUZA, J.V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia, **Anais...** Goiânia: UFG, 2002. Disponível em: <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>>. Acesso em 18 de abril de 2017.
- ATISANO, R. A educação sob o enfoque de Émile Durkheim. In: CARVALHO, A.; SILVA, W. da (Org.). **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 27-38.
- AUGÉ, M. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BISPO, A. Educação Musical a Serviço da Ética. In: NUNES, H. (Org.). **EAD na formação de professores de Música: fundamentos e prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p. 27 – 43.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 02 de maio de 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 195**, de 13 de setembro de 2007. Diretrizes para elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art.6º, do inciso IV, do nº 5. 773/2006 Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces195_07.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 197**, de 13 de setembro de 2007. Instrumento de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art.6º do inciso V, do nº 5. 773/2006. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces197_07.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB 9.394. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.561**, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 20 de março de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 21 de março de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.303**, 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm. Acesso em 20 de março de 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º. Grau, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de março de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625- parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 34**, de 09 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Brasília: MEC/FNDE, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf. Acesso em 21 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 21 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de março de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 301**, de 07 de abril de 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <http://wwweducacionalcombr1.cdn.educacional.com.br/legislacao/diario.pdf>. Acesso em 21 de março de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.050, 22 de agosto de 2008**. Disponível em http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/noticias_ead/365/2008/09/portaria_n_1.050,_de_22_de_agosto_de_2008. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.326**, 14 de dezembro de 2010. Disponível em <http://www.mc.gov.br/legislacao/por-ano/2010/portaria-n-1-326-de-14-de-dezembro-de-2010>. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 4.361**, de 29 de dezembro de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicaco>. Acesso em 26 de setembro de 2017.

CAILLÉ, A. **Antropologia do dom**: o terceiro paradigma. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CAMPOS, G. **A formação de professores de música para Educação Básica na região centro-oeste**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CANDUSSO, F; LEITE, J. CARVALHO, R. O PIBID na formação de professores de música: a visão dos bolsistas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ABEM, 2015.

Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1150/527>. Acesso em 11 de abril de 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. V.1. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COELHO, H. W. **Técnica vocal para coros**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

DÁDIVA. In: Origem da Palavra: site de etimologia. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/dadiva>>. Acesso em 20 de março de 2017.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESEJO. In: Dicionário Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/DLPO/desejo>>. Acesso em 11 de abril de 2016.

DESIRE. In: Online Etymology Dictionary. Disponível em <http://www.etymonline.com/index.php?term=desire&allowed_in_frame=0>. Acesso em 02 de maio de 2016.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOM. In: Origem da Palavra: site de etimologia. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/dom>>. Acesso em 20 de março de 2017.

DURKHEIM, É. O estudo dos fatos sociais e o método da sociologia. Tradução de André Telles. In: CASTRO, C. **Textos básicos de sociologia**: de Karl Marx a Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução de Giovanni Cutolo. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ERUDIÇÃO. In Dicionário Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/Erudição>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

EXPERIENCE. In: Online Etymology Dictionary. Disponível em <http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=experience>. Acesso em 02 de maio de 2016.

FERREIRA, A. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal**: análise de uma experiência de formação integral. 2007. 449f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FREITAS, A. As contribuições de Marcel Mauss para uma sociologia crítica da formação humana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 01-16.

_____. **Fundamentos para uma sociologia da formação humana**: um estudo sobre o papel das redes associacionistas. 2005. 395f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 136-167, set. 2002.

FUCCI-AMATO, R. **Escola e educação musical**: (des)caminhos históricos e horizontes. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODBOUT, J. Introdução à dádiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.13, n.38, p. 131-208, fev. 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n38/38godbout.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2017.

_____. **O espírito da dádiva**. Tradução de José Pedro Cabrera. Paris: Lá Découvert, 1992.

GUERINI, R. **Um Estudo sobre o Método de Musicalização de Adultos (MAaV) no PROLICENMUS**: contribuições de sistemas de organização do conhecimento. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HERNANDES, P. **Dica nº 169**: o prefixo re. Disponível em <http://www.pauloherndes.pro.br/dicas/001/dica169.html>. Acesso em 02 de maio de 2016.

HYDE, L. **A dádiva**: como o espírito criador transforma o mundo. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

IPAE, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica**: estudo técnico sobre os Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007). Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>. Acesso em 20 de março de 2016.

INTERESSE. In: Dicionário Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/DLPO/interesse>>. Acesso em 11 de abril de 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KLEBER, M. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Curitiba: Appris, 2014.

LAUAND, J. Grato pela Compreensão. **Língua portuguesa especial etimologias**, maio 2011, p. 36-37.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, Artemed, 1999.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITE, J.; DUARTE, K.; NUNES, H. A composição de Microcanções na escola básica: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1494>>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

LEITE, J.; SANTOS, C.; A tutoria no processo de formação docente universitário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 21, 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: UNIREDE, 2015. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/portalunirede/index.php/anais-esud>>. Acesso em: 31 de outubro de 2017.

LEVY-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

LEWIS, C.S. **As crônicas de Nárnia**. Tradução de Paulo Mendes Campos e Silêda Steuernagel. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIPPARD, L. **The lure of the local**: senses of place in a multicentered society. New York: New Press, 1997.

LIRA, A. G. de. **A dádiva de si e sua dimensão moral**: contribuições para a formação humana. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LOCUS. In: Online Etymology Dictionary. Disponível em <http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=LOCUS>. Acesso em 02 de maio de 2016

LOPES, M.C. et al. Educação a distância no Ensino Superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 191-204, jan./abr. 2010.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. **Cantares**. Tradução de Maria Teresa Pina. Disponível em <<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>>. Acesso em 26 de setembro de 2017.

MACHADO, N.J. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MACIEL, W. **Logos**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/filosofia/logos/>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

MARCONE, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, E. **Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música a distância**: relações entre estudantes e material didático. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MARQUES, E. Construção de materiais didáticos para a disciplina violão em um curso de Licenciatura em Música a Distância: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 598-605.

MARTINS, J. L. **Os infinitos do amor**: 53 reflexões. Apelação: Paulus Editora, 2015.

MARTINS, P.H. A sociologia de Marcel Mauss: dádiva, simbolismo e associação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 45-66, dez. 2005. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/73/RCCS73-045-066-Paulo%20H.Martins.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2017.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

MENEZES, C. **Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música:** contribuições da avaliação nível 3 (N3) nos seminários integradores presenciais (SIPs) do PROLICENMUS. 2015.181f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

_____. **Condutas de criação na proposta musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente.** 2014.103 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MENEZES, C. NUNES, H. Autoria colaborativa na criação do videoclipe Brasil Plural. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12.,2014, São Luis. **Anais...** São Luis: ABEM, 2014. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/643. Acesso em 02 de maio de 2016.

MÉTODO. In: Dicionário Etimológico. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>>. Acesso em 06 de novembro de 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALLIAZI, M. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOURA, R. Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Musical: caminhos para a abordagem colaborativa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 2194 - 2202.

NUNES, H; SCHRAMM, R. Tecnologias musicopedagógicas para educação a distância: Reflexões sobre a proposição de um conceito. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21.,2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 2299-2309.

NUNES, H. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudo da Canção**, Natal, V.1, n.1, p. 151-173, jan./jun. 2012.

NUNES, H. A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 18, n. 23, p. 34-39, mar. 2010.

NUNES, H. **Bichos e brinquedos.** (Cancioneiro). Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005a.

NUNES, H. Curupira: um espírito indígena na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 20, 2004, São Luís, **Anais...** São Luís: Comissão Nacional de Folclore, 2004.p. 193-202. Disponível em: < <http://www.cmfolclore.ufma.br>>. Acesso em: 31 de outubro de 2017.

NUNES, H. Fundamentos pedagógicos de um curso de licenciatura em música EAD. **ICTUS**, Salvador, 2011, v.12, n.1, p. 6-16, 2011.

NUNES, H. Modelo para avaliação de alunos do curso Pró- Licenciatura em Música da UFRGS. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1217-1225.

NUNES, H. **Modelo Téorico CDG**. Re: Reinício do GP [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <assisnunes@gmail.com>, <gerardovianajr@gmail.com>, <cla110581@caef.ufrgs.br>, <claudiaefs@ig.com.br>, <serafim.caef@gmail.com>, <nascimento88@hotmail.com>, <edilsonsz@hotmail.com>, <musicafferreira@gmail.com>, <rafaelguerini@gmail.com>, <rodrigo.schramm@gmail.com>, <katiaduartemusica@hotmail.com>, <dorcassjweber@gmail.com>, <lydiacoelho@gmail.com>, <leitejaqueline@yahoo.com.br> em 09 jan. 2015.

NUNES, H. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, n. 9, p. 55-63, set. 2003.

NUNES, H. **O que estarão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas – 2**. 2017. Disponível em:

NUNES, H. (coord.). **Primeiras reflexões sobre a construção de uma rede nacional EAD para Formação de Professores**. Brasília, 2013.

NUNES, H.; BARRETO, U.; RANGEL, A. **Canções de cantar e contar**. Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005. CD Multimídia.

NUNES, H. et al. Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical. In: NUNES, H. (Org.). **EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p. 189 – 214.

NUNES, H.; SCHRAMM, R. **Natal dos Anjos**. (Cancioneiro com músicas de Advento e Natal). Porto Alegre: Ed. Metrópole, 2003.

NUNES H.; SILVA, L. **Um doce de canção: repertório CDG para escola**. (Cancioneiro). Porto Alegre: R. Schramm, 2001.

NUNES, L. **Composição de microcanções CDG no PROLICENMUS: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar**. 2015.134 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NUNES, L.; NUNUES, H. Percurso do processo compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS. **Música e Linguagem**, Vitória, V.1, n. 4, p. 1-16, ago. 2015. Disponível em < <http://www.periodicos.ufes.br/musicaelinguagem>>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

OFFER. . In: Online Etymology Dictionary. Disponível em <http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=offer>. Acesso em 02 de maio de 2016

OFERTA. In: Dicionário Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/DLPO/oferta>>. Acesso em 11 de abril de 2016.

ORTH, M. A. et al. Análise das políticas públicas de educação a distância no Brasil: um olhar sobre o ensino superior. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_47_39_3341-6552-1-PB.pdf. Acesso em 21 de março de 2016.

PARE. In: Online Etymology Dictionary. Disponível em http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pare. Acesso em 02 de maio de 2016.

PASCUCCI, M.V. **Silêncio, arte e educação transformadora**. 2010.110 f. Tese (Doutorado). Programa de Doutorado Interinstitucional - DINTER - UNESP - UFMA, Marília, 2010.

PASQUALOTTO, L. C. Delineamentos históricos sobre a educação a distância no contexto da sociedade brasileira. **Revista HISTEDBR**, v. 14, junho de 2004. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art12_14.pdf. Acesso em 20 de março de 2016.

PASSERON, René. A poética em questão. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, v.1, n.21, p. 9–15, jul./nov. 2004.

PRINCÍPIO. In: Origem da Palavra: site de etimologia. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/principio/>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

PRODUZIR. In: Dicionário Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/sobre.aspx>. Acesso em 11 de abril de 2016.

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

QUINTANA, M. **Caderno H**. Organização de Tânia Franco Carvalhal. 2 ed. São Paulo: Globo, 2006.

REBOUÇAS, F. A avaliação da performance no violão na modalidade EAD. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21.,2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 32 - 38.

REBOUÇAS, F. O conceito de performance no ensino de violão em um curso de licenciatura em música a distância. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 12.,2014, São Luis. **Anais...** São Luis: ABEM, 2014. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/745/222. Acesso em 02 de maio de 2016.

RECEIVE. In: Online Etymology Dictionary. Disponível em <http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=receive>. Acesso em 02 de maio de 2016

REPERIRE. In: Dicionário Etimológico Online. Disponível em <<http://www.etimo.it/?term=reperire>>. Acesso em 02 de maio de 2016.

REPertoire. In: Online Etymology Dictionary. Disponível em <http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=repertoire>. Acesso em 02 de maio de 2016.

REPertório. In: Dicionário Priberam da língua portuguesa. Lisboa: Priberam informática, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/DLPO/sobre.aspx>>. Acesso em 11 de abril de 2016.

RETRIBUIR. In: Origem da Palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/retribuir/>>. Acesso em 06 de novembro de 2017.

SABOURIN, E. Educação, dádiva e reciprocidade: reflexões preliminares. **Jornal do M.A.U.S.S.** Periódico Ibero Latino Americano. Fev, 2009. Disponível em <http://www.jornaldomauss.org/jornal/extra/2008_01_16_10_32_28_reciprocidade_educacao_sabourin.pdf>. Acesso em 20 de março de 2017.

_____. Marcel Mauss: da dádiva à questão da reciprocidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v.23, n.66, p. 131-208, fev. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/08.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2017.

SACRIFÍCIO. In: Dicionário Etimológico. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/sacrificio>>. Acesso em 20 de março de 2017.

SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SALLES, C. A. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2ª ed. São Paulo: Editora Horizonte, 2014.

SAMPIERI, R.; CALLADO, C.; LUCIO, M.; **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, C. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS**: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, C.E.; LEITE, J.; NUNES, H. Criação de arranjos para microcanções CDG: possibilidades de desenvolvimento pessoal do ensino de teclado do PROLICENMUS. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em <<http://www.anppom.com.br/publicacoes/anais-da-anppom>>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

SANTOS, C.; NUNES, H. Metas almeçadas e repertório para estudo no Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS – roteiro para uma discussão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1328-1338.

SANTOS, E. Articulação de saberes da EAD online. In: SILVA, M. (org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 219-232.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHRAMM, R; NUNES, H. ViA: uma ferramenta para a produção e veiculação de vídeos interativos de aprendizagem no PROLICENMUS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 14., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: ABEM, 2011. p. 246-253.

SERAFIM, L. **Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância**: projetando o ensino de instrumentos de sopro. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, V. C. da. **E-jovens, e-musicas, e-educações**: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões. 2013. 156 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

STEINER, G. **Gramáticas da criação**. Tradução de Sérgio de Augusto de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.

TEIXEIRA, A. A pedagogia do Dewey. In: WESTBROOK, R; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização de José Estáqui Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 33-68.

TOURINHO, C. Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 2010. p. 1266-1271.

TORIO. In: Origem da Palavra: site de etimologia. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/torio>>. Acesso em 20 de março de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Edital de abertura de inscrições**. Processo seletivo para ingresso em curso de graduação em música – Licenciatura na modalidade de ensino a distância, no âmbito do Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (MEC). Porto Alegre; UFRGS, 2007a. Disponível em: <www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/modalidade-a-distancia/ead-lic.-em-musica-2007>. Acesso em: 20 de março de 2017.

_____. **Manual do Aluno**. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007b.

_____. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Julio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2010a. Disponível em: <https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=9367>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Julio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. Disponível em: <<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=12996>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. Moodle. **Espectáculos Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008b. Disponível em: <<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=3207>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. Moodle. **Música Aplicada**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2010b. Disponível em: <<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=9388>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. Moodle. **Música Aplicada**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2011b. Disponível em: <<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=12719>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

_____. Moodle. **Projeto Individual Progressivo**. Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), coordenadas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=3232>>. Acesso em: 20 de março de 2017.

_____. Moodle. **Repertório Musicopedagógico**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Curso de Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=6991>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

WANNER, M.A. **Paisagens signicas**: uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2010.

WESTERMANN, B. A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 20, n. 29, p. 78-87, jul./dez. 2012.

WESTERMANN, B. A interação mediada por computadores e aprendizagem de violão: revisão bibliográfica preliminar. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 239-246.

WESTERMANN, B. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música à distância**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

WESTERMANN, B. Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. p. 1209-1216.

WÖHL COELHO, Helena. **Cante e Dance com a Gente**: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. 1999. Tese (Doutorado). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1999.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed., 2015.

APÊNDICE A

Questionário de pesquisa

Este questionário se destina a egressos do Curso de Licenciatura em Música, modalidade EAD, da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS). É um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa que resultará em uma tese de doutorado, intitulada Caminho do Repertório na Formação de Professores: um estudo sobre o PROLICENMUS. A tese será defendida no Programa de Pós-graduação em Música da UFBA, escrita por Jaqueline Câmara Leite e orientada por Helena de Souza Nunes. Solicita-se que você leia as questões com atenção e responda com sinceridade.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Email: _____

Qual o seu nome?

Que polo presencial você frequentou?

- Ariquemes
- Canhoeirinha
- Canoinhas
- Cristópolis
- Irecê
- Itaiópolis
- Linhares
- Porto Velho
- Salvador
- São Bento do Sul
- São Felix

Nos dois últimos semestres do curso, a que turma você pertencia?

- A
- B
- C
- D
- E
- F

Depois de concluir o PROLICENMUS, você já fez outro curso de graduação ou de pós-graduação?

- Sim
- Não

Se sim, especifique.

Atualmente, você participa de algum grupo musical?

- Sim
- Não

Caso sua resposta tenha sido sim, especifique:

- Coro Eclesiástico
- Coro de Empresa
- Coro de Associação ou Projeto Cultural
- Outro tipo de Coro ou Grupo Vocal
- Filarmônica
- Banda de Rock ou Similar
- Outro tipo de Conjunto Instrumental
- Outro tipo de conjunto musical, não mencionado.

Se for outro tipo de conjunto, não mencionado, especifique.

Atualmente, onde você trabalha, profissionalmente, como professor de música?

- Escola de Educação Básica da Rede Pública
- Escola de Educação Básica da Rede Privada
- Escolas Específicas ou Conservatórios de Música
- Organizações Não Governamentais ou Similares
- Igrejas
- Outros Locais.

Se for em outros locais, especifique.

Que práticas musicais você desenvolve, nos locais, em que você trabalha?

- Coro ou Grupo Vocal
- Grupo Instrumental
- Banda Marcial
- Filarmônica
- Musicalização
- Atividades integradas com outras linguagens artísticas
- Conteúdos musicais diversos, em sala de aula
- Outra.

Se sua resposta foi outra, especifique.

Que tipo(s) de repertório você trabalha em suas atividades profissionais? (Cite exemplos)

Você realiza seleção de cantores ou instrumentistas para participar dos grupos musicais sob sua responsabilidade?

- Sim
 Não

Qualquer que tenha sido sua resposta à questão anterior, justifique-a, explicando suas razões:

Se você realiza seleção, quais são os Critérios utilizados? (Se for o caso, marque mais de uma resposta)

- Afinação
 Resposta rítmica
 Memória musical
 Interesse do aluno por Música
 Vontade do aluno de participar do / de um grupo
 Solidariedade com estímulo dado pelos pais ou responsáveis
 Importância para o aluno, com base em observações feitas por você
 Necessidade de completar os diferentes naipes do grupo
 Capacidade de disciplinar-se, de comportar-se adequadamente
 Conhecimentos e experiências musicais prévias
 Outro(s).

Se você realiza seleção, descreva os Procedimentos empregados.

Quais são os recursos que você mais utiliza, em suas aulas de Música?

- Datashow
 Sistema de som
 Computador na internet
 Celular
 Instrumentos musicais. Especifique:
 Outros.

Quais são os materiais didáticos que você mais utiliza, em suas aulas de Música?

Onde os busca/encontra?

Quais são os referenciais teóricos e os autores, que você utiliza como fundamentos de seu trabalho musicopedagógico?

Seus alunos realizam Apresentações Musicais?

- Sim
 Não

Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, especifique o tipo dessas Apresentações, explicando também como e onde elas acontecem, e comentando suas repercussões.

Você trabalha com atividades de Apreciação Musical?

- Sim
 Não

Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, especifique que repertório você utiliza.

Em caso de resposta afirmativa à questão enunciada, explique como realiza tais atividades.

Você percebe que os seus alunos se desenvolvem musicalmente nas atividades de
Apreciação?

- Sim
 Não

Justifique sua resposta anterior:

Você compõe para seu trabalho em sala de aula?

- Sim
 Não

Em caso de resposta afirmativa, explicito seu processo de
composição.

Você compõe com seus alunos em sala de aula?

- Sim
 Não

Em caso de resposta afirmativa, como é esse processo de composição?

Qual o papel da Canção, em sua prática musicopedagógica?

Para você, qual é a principal função da aula de Música, em uma Escola de Educação Básica?

Atualmente, você se considera um professor mais preparado do que quando concluiu o PROLICENMUS?

- Sim
 Não

Justifique sua resposta à questão anterior:

Você está satisfeito com seu desempenho como professor de Música?
Justifique sua resposta à questão anterior.

Em que aspectos você ainda precisa melhorar, como professor de Música?

O que você tem feito para conseguir isso?

Para você, qual deve ser o papel principal de um professor de Música em uma Escola Básica?

Qual a importância do PROLICENMUS, no sentido de capacitá-lo a cumprir esse papel, hoje? Se possível, narre alguns exemplos.

Para essa sua prática musicopedagógica de hoje, que conteúdo estudado no PROLICENMUS não tem sido útil?

Do que você mais sente saudades, em relação a seu tempo de aluno do PROLICENMUS?

O que e/ou quais daquelas experiências você, eventualmente, gostaria de ver reoferecidas?
