



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ENSINO DE MÚSICA E ALTERIDADE: Discutindo a relação entre
professores e alunos em uma escola especializada

ERNANDES CANDEIA DO NASCIMENTO JÚNIOR

**Natal
2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

ENSINO DE MÚSICA E ALTERIDADE: Discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada

Ernandes Candeia do Nascimento Júnior
Orientador: Dr^a Valéria Lazaro de Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de Concentração: Educação Musical

Linha de pesquisa: Processos e Dimensões da Formação em Música.

**Natal
2015**

**Catálogo da Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial da Escola de Música**

N244e Nascimento Júnior, Ermandes Candeia do.
Ensino de música e alteridade: discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada / Ermandes Candeia do Nascimento Júnior. – Natal, 2015.
90 f.

Orientador: Valéria Lázaro de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

1. Música – instrução e estudo - Dissertação. 2. Ética - Dissertação. 3. Relações humanas - Dissertação. I. Conservatório Pernambucano de Música. II. Carvalho, Valéria Lázaro de. III. Título.

“A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

A todos que lutam por uma educação musical dialógica,
reflexiva, afetiva e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me possibilitou a dádiva de vida e que através dos dias me deu coragem e sabedoria para lidar com as mais diversas situações.

Aos meus pais e irmã, que lutaram incessantemente para que eu tivesse a melhor educação possível e que foram meu esteio e sustento durante mais esta jornada.

À minha bela esposa Vanessa, que compreendeu as ausências de maneira carinhosa e sempre me possibilitou o equilíbrio necessário à conclusão do curso.

Aos cunhados Gerson e Renata, que carinhosamente abriram as portas de sua casa para que eu pudesse me abrigar durante os anos de estudo longe de casa.

À minha orientadora Prof^a Dra. Valéria Lazaro de Carvalho que esteve comigo no decorrer desta pesquisa e que me apoiou nas situações mais difíceis com seus conselhos sábios e suas orientações maternas.

Ao coordenador do Programa de Pós Graduação em Música, professor Jean Joubert Mendes, por sua imensa humildade em se fazer amigo pessoal de cada um para que juntos pudessemos conquistar nossos objetivos.

Aos membros da banca de qualificação Dr^o Jefferson Fernandes Alves, Dr^o Jean Joubert Mendes e Dr^a Valéria Lazaro de Carvalho pelas inestimáveis críticas e sugestões.

Aos demais professores do programa que contribuíram com seus conhecimentos e experiências para nos possibilitar uma formação sólida no campo da Educação Musical.

Aos amigos Priscila Souza, Ana Cláudia Moraes e Jacó Freire por se fazerem verdadeiros irmãos nos momentos de alegria e de hostilidade.

Aos demais colegas de turma que dentro de suas individualidades puderam constituir a totalidade.

Ao Conservatório Pernambucano de Música que permitiu minha presença em seu espaço para desenvolver esta pesquisa.

Aos alunos e professores que participaram da pesquisa, contribuindo com parte significativa das suas vidas para a constituição deste trabalho.

Aos professores Dr^o Flávio Medeiros da Universidade Federal de Pernambuco e Dr^a Cristiane Lopes da Faculdade Frassinetti do Recife que sempre foram uma grande inspiração.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como se estabelecem as relações entre professores e alunos em uma escola especializada de música investigando como ocorre a relação dialógica caracterizada pela presença da alteridade durante um processo de ensino aprendizagem. Como campo investigativo, escolhemos o Conservatório Pernambucano de Música, situado na cidade de Recife/PE. A abordagem metodológica empregada foi de natureza qualitativa, tendo o estudo de caso escolhido como tipo de pesquisa. Como ferramenta de captação de dados utilizou-se a aplicação de um questionário, e posteriormente fez-se também o uso de entrevistas. Trazemos como referencial teórico, o pensamento da Filosofia do Diálogo apresentada pelo filósofo Martin Buber, onde o diálogo é tido como essencial para a manutenção de uma relação baseada no senso ético da alteridade. Outra base na qual se apoia nosso referencial teórico é a perspectiva da alteridade de acordo com o pensamento de Emanuel Lévinas, onde o lugar do outro na relação é reconhecido e valorizado garantindo assim a edificação de uma relação dialógica. Refletimos também sobre a importância histórica do espaço dos conservatórios para a formação musical do indivíduo, abordando as indicações apresentadas por Pereira (2013) sobre *Habitus Conservatorial*, que é em sua crítica um modelo de ensino repetitivo que reproduz nas salas de aula de hoje as práticas concebidas pelos professores de música no passado. Desta maneira buscamos encontrar em meio a este *Habitus Conservatorial* o lugar para a emergência da alteridade e do diálogo entre os sujeitos investigados. Os dados obtidos desta investigação indicam que o diálogo entre professores e alunos se faz uma excelente alternativa para trilhar caminhos que rumem a uma melhor experiência educacional sobre o ensino de música no contexto de um conservatório de música. E apontam que a ética da alteridade é um valor essencial para a formação do indivíduo.

Palavras-chaves: Diálogo; Alteridade; Formação em Música.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how to establish the relationships between teachers and students in a specialized music school is investigating how the dialogic relationship characterized by the presence of otherness for a teaching and learning process. As investigative field, we chose the Pernambuco Conservatory of Music, located in Recife / PE. The methodological approach used was qualitative, and the case study chosen as type of research. As data capture tool used the application of a questionnaire, and subsequently also made up the use of interviews. We bring as a theoretical framework, the thought of Dialogue philosophy presented by the philosopher Martin Buber, where dialogue is seen as essential for maintaining a relationship based on ethical sense of otherness. Another basis on which rests our theoretical framework is the perspective of otherness according to the thought of Emanuel Lévinas, where the place of the other in the relationship is recognized and valued the building thus ensuring a satisfactory relationship. Also reflect on the historical significance of the area of conservatories for music education of the individual, addressing the indications given by Pereira (2013) on Habitus Conservatorial, which is in his critique a repetitive teaching model that reproduces in classrooms today's practices designed by music teachers in the past. In this way we seek to find in the midst of this Habitus Conservatorial the place for the emergence of otherness and dialogue among the subjects investigated. Data obtained in this research indicate that the dialogue between teachers and students is an excellent alternative to roads that rumen to a better educational experience about music education in the context of a conservatory of music. And they point out that the ethics of otherness is a core value for the formation of the individual.

Keywords: Dialogue; otherness; Training in music.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos.....	81
Apêndice B – Questionário empregado na fase preliminar.....	83
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	88
Apêndice D – Modelo do tópico-guia utilizado para a realização das discussões de grupo.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O Ensino de Música no Espaço dos Conservatórios	5
1.1 O Problema que emerge do Campo de Pesquisa.....	5
1.2 O Papel das relações dialógicas na formação humana e musical do aluno	11
1.3 O Conservatório de Música como Local de Aprendizagem.....	15
1.4 O Hábitus Conservatorial	19
2. Metodologia	23
2.1 O desenho Metodológico.....	23
2.2 Campo da Pesquisa.....	24
2.3 Sujeitos da Pesquisa.....	25
2.4 Fase Preliminar.....	26
2.5 Primeira Fase da Pesquisa.....	28
2.6 Segunda Fase da Pesquisa.....	30
3. Referencial Teórico	32
3.1 A Filosofia do Diálogo.....	32
3.1.1 Entre Eu e Tu, os diálogos desta relação.....	32
3.1.2 Dos Discursos Sobre Educação ao Impulso da Criação.....	36
3.2 A Ética da Alteridade.....	38
3.2.1 Alteridade como Fundamento da Edificação da Ética nas Relações.....	38
3.2.2 Alteridade no cotidiano escolar.....	41

3.2.3 Alteridade em música.....	44
4. Resultados da Pesquisa.....	47
4.1 O que dizem os Alunos?.....	47
4.2 O que dizem os Professores?.....	55
4.3 O que diz o Grupo de Discussão?.....	65
5. Considerações Finais	70
REFERENCIAS	76
APÊNDICES	80

INTRODUÇÃO

Muitas são as maneiras com as quais nos relacionamos com as pessoas, assim como também são variados os espaços e ambientes em que essas relações acontecem. Algumas vezes essas relações mostram-se conflituosas e desiguais, podendo ser vistas como desproporcionais, outras vezes são relações saudáveis e amistosas em que o diálogo se faz presente.

Tratataremos aqui neste trabalho das relações entre professores e alunos de um Conservatório de Música na cidade do Recife – PE, tendo o fazer musical como meio de intercessão entre esses dois sujeitos dos processos educativos. Escolhemos este campo como cenário investigativo, porque além de ter sido o *lócus* que contribuiu, em momentos anteriores, para incitar o interesse em desenvolver esta pesquisa, a referida instituição tem sido suscetível a mudanças e implementação de políticas educacionais inovadoras que têm nas suas bases epistemológicas, o entendimento de que o aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ademais o mesmo se constitui como campo de ação profissional do pesquisador o que possibilitou maior facilidade no acesso aos estudantes e professores. Destaca-se no entanto que no decorrer da investigação cuidou-se para que essa familiaridade com o campo empírico não viesse a comprometer o rigor metodológico na aproximação, análise e interpretação dos dados da pesquisa.

A escolha por uma escola especializada de música se deu também pelo fato de o espaço do conservatório de música ser mantido vivo como símbolo de ambiente para a aprendizagem formal da música, sendo eles consagrados culturalmente como os locais apropriados para a transmissão dos saberes musicais.

O conservatório desde a sua criação, tem dado o tom da educação musical, instituindo as práticas possíveis, organizando os significados, valores e ações referentes ao ensino musical. [...] A visão de música, de músico e, por conseguinte, de ensino musical, forjados no conservatório, pode ser caracterizada como hegemônica, na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidas como a versão natural do possível, como realidade, como verdade. (PEREIRA, 2013, p. 135).

Assim, aquele indivíduo que demonstra interesse em formalizar seu estudo musical, busca de forma muito natural a escola especializada para obter esta formação.

A partir desta observação traçamos alguns objetivos específicos que serão analisados por diferentes aspectos. O primeiro deles foi do ponto de vista do professor pontuar as questões que tangem suas práticas docentes enfocando a perspectiva dialógica, ou seja, a possibilidade de apreender do aluno em situações e ações que contribuam com a sua prática. Neste ponto da investigação estaremos atentos à perspectiva suscitada por Pereira (2013), que indica haver no ambiente dos conservatórios de música um modelo de ensino padronizado e repetitivo ao qual chama de *Habitus Conservatorial*. Assim, o segundo objetivo específico tratou de buscar na fala desses professores investigados se reconhecem em sua formação e também nas suas práticas, esse modelo.

Por fim, outro objetivo buscou entender quanto aos alunos as maneiras como eles se relacionam com a música, quais as suas motivações para procurar a escola especializada como espaço de ensino e a maneira como eles percebem que possam contribuir com a própria aprendizagem a partir de suas experiências e dessa relação que já estabelecem com a música. Ao final, não se pretende julgar nenhum destes dois grupos (professores e alunos) como dominante na relação de transmissão de conhecimentos e sim estabelecer entre estes uma relação de alteridade.

Sobre alteridade entendemos como o lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e diálogo com esse outro. Dentro da perspectiva educacional, estaremos fundamentados no pensamento de Lévinas (2010), que se inspirando na tradição bíblica do Antigo Testamento, propõe a concepção de que o humano se constrói à medida que se abre à humanidade do outro homem.

Segundo este autor, a alteridade é ponto de partida para a edificação da ética, é também um meio de acolher a diferença como pressuposto da elaboração de uma relação dialógica entre as partes envolvidas nos processos de ensino, que neste caso, pretende-se especificar o ensino da música.

Nesta perspectiva, o modelo dialógico é proposto como alternativa ao modelo de transmissão-recepção consagrado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na modernidade.

Seguindo esta ideia, pensamos a ação educativa acontecendo através de intervenções contextualizadas com o cotidiano, que se abre a possibilidade para a pluralidade e para o reconhecimento do outro, no sentido de promover o respeito às diferenças e ao gosto, considerando a singularidade dos valores advindos do cotidiano. Sobre este cotidiano referimo-nos tanto ao do professor quanto ao do aluno, com suas vivências diárias fruto das relações com os meios em que transitam. O pensamento anterior também se refere a ambos os protagonistas da investigação quando cita a palavra gosto, que especificamente nas questões musicais, toma um sentido bem amplo e importante na constituição da identidade musical do indivíduo.

Outro no qual nos apoiaremos como referencial teórico será Martin Buber, a partir de sua obra *Eu e Tu*, que utilizaremos para pensar as interrelações na escola. Segundo Buber (2001), são relações intersubjetivas produzidas pelos sujeitos no cotidiano escolar. São relações que efetivam a comunicação, definida pelo referido autor como um encontro, no qual se dá a complementaridade e reciprocidade das ações entre o *Eu-Tu*.

Esta reflexão nos levou a perceber que o problema central da pesquisa, surge a partir destes dois problemas iniciais. Se pensarmos que na verdade existe um descompasso entre a ação educativa e os objetivos propostos pelos professores com relação às expectativas e reais motivações dos alunos poderemos concluir a não existência do diálogo entre esses sujeitos. Esta observação nos permitiu então formular o problema desta pesquisa que procura entender **qual o resultado para o processo de aprendizagem musical, ao se estabelecer uma relação dialógica entre professores e alunos numa escola especializada.**

Acredita-se que na busca de respostas para esse questionamento possamos atingir nosso principal geral que é de refletir sobre uma relação de alteridade entre professores e alunos durante os seus fazeres musicais a partir dos processos de transmissão de conhecimentos na escola especializada de música.

O desenvolvimento desta pesquisa obedece à seguinte estrutura: no primeiro capítulo, apresentaremos um estudo sobre o ensino de música que é realizado nos conservatórios e como minha trajetória como aluno e professor nesse contexto contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, traremos como fundamentação teórica o resultado de dados apresentados por Pereira (2013) e

Jardim (2008) bem como relatos de experiência formadora fundamentados em Josso (2004).

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na preparação dos instrumentos e na coleta, análise e interpretação dos dados. O capítulo terceiro tratará da revisão de literatura que serviu de embasamento a este trabalho, discutindo a respeito das relações dialógicas entre Eu e Tu segundo Martin Buber e as relações de Alteridade na perspectiva de Emmanuel Lévinas. No quarto capítulo apresentaremos as análises dos resultados obtidos durante a pesquisa.

Nas considerações finais, apresentaremos as conclusões resultantes da pesquisa realizada, onde procuraremos demonstrar as contribuições de se estabelecer uma relação dialógica de alteridade no ensino de música no contexto de uma escola especializada.

1. O ensino de música no espaço dos Conservatórios

1.1 O problema que emerge do campo de pesquisa

Apontar novos caminhos em meio às discussões que envolvem a área da educação é sempre estimulante. Entendemos que o outro sempre esteve presente nos processos educativos. É ele quem legitima as figuras de professor e aluno, sendo cada um ou o “eu” ou o “outro” dependendo do ponto de vista. Logo, dar voz a professores e alunos na condição homogênea de sujeitos da pesquisa é uma maneira de reconhecer e legitimar estes dois grupos, que por sua vez, passarão a valorizar e compreender de maneira menos distante uns aos outros.

A problemática investigada já me era familiar devido à minha atuação docente neste espaço de formação musical. Pessoalmente ao longo dos anos ouvi muitas vezes reclamações por parte dos colegas professores que indicavam em suas falas que os seus alunos não “queriam nada com música”. Achava difícil que essa afirmação fosse inteiramente verdadeira já que uma aula de música não é como as aulas da escola regular, onde o ensino é obrigatório e o aluno não vê muitas alternativas a não ser estudar. Fato é que o número de reprovação e evasão é sempre grande, assim como a desmotivação observada por parte de alguns alunos.

Observando pelo lado dos alunos, ouvia também muitas vezes nos seus discursos a insatisfação com o tipo de ensino que lhes era ofertado. O curioso é que não se tratavam de alunos com baixo rendimento escolar ou com número excessivo de faltas. Claramente ali havia um problema a ser investigado.

De um lado o professor insatisfeito, tentando transmitir ao aluno técnicas e repertórios condizentes com o que sua formação indicava para o ensino de música numa escola especializada. Conhecimentos estes que não podem ser ignorados pelos alunos de maneira alguma, mas que também não podem representar um obstáculo na formação musical. Do outro lado o aluno, cheio de expectativas, algumas talvez inacessíveis naquele momento, mas com motivações genuínas que indicam que existe um terreno fértil para a consolidação do conhecimento musical, mas que não diferente dos seus professores, também estão insatisfeitos com o caminhar de suas aulas de música.

No entanto o interesse neste estudo está além de observar a relação de professores e alunos dentro deste contexto específico, pretende-se extrair o

resultado desta relação dialógica e como ele implica no processo de educação musical.

Para início da trajetória que vamos percorrer, é necessário partir das minhas memórias e de parte das minhas experiências. Elas foram o ponto de partida para que eu pudesse caminhar no direcionamento que escolhi. De forma consciente ou não, as curvas, subidas e descidas do caminho, foram também determinadas por estas memórias.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48).

Sendo assim, passarei nesta parte inicial a caracterizar o espaço do conservatório de música como local de formação musical e ao longo desta descrição serão pontuadas situações pessoais consideradas importantes nesta trajetória para a alteridade.

Ainda criança iniciei meus estudos musicais em uma escola especializada de música, embora também tivesse a oportunidade de ter aulas de música na escola regular. O que lembro basicamente desta época era um grande número de canções utilizadas em diversos contextos. O canto coral era a maneira mais rica de experimentar a música naquele período. Nas aulas do conservatório também era vivenciado com bastante frequência a flauta doce e ainda algumas dinâmicas de expressão corporal.

Como podemos ver essas recordações que me remetem à infância, poderiam ser vistas como ínfimas, insignificantes, ou simplesmente coisas de criança, porém Josso (2004) nos afirma que:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida... Contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004, p. 43).

Dessa maneira, encorajo-me a narrar a segunda parte desse caminho.

Contava agora com 14 anos quando ingressei no curso Técnico em Música, no mesmo Conservatório que estudava anteriormente. Ali pude estudar com os melhores professores que ensinavam na instituição. Alguns desses mestres haviam estudado pela Europa e lembro-me que contavam histórias que aconteciam na França, onde, se bem lembro, a clave de Dó era bastante valorizada, e, por esta razão, harmonizávamos para quartetos de cordas como mandava a regra: três claves de Dó e uma de Fá. Aprendíamos tudo o que nos era proposto, afinal tratava-se de um curso técnico e em nada mais podia se comparar ao curso básico de música.

No curso técnico, além das aulas teóricas que eram coletivas, tinha também as aulas de instrumento, individuais. O perfil dos alunos variava muito, alguns viam na música um lazer, enquanto outros (assim como eu) tinham aspirações profissionais. Essas aulas individuais de instrumento merecem uma especial atenção porque, entrar na cabine de piano, é uma experiência difícil de ser relatada. Gerou um sentimento que vai se refletir alguns anos mais tarde na minha vida profissional e como já disse, é o sentimento que motiva toda esta pesquisa.

Importante ressaltar que desde a infância tinha sido iniciado musicalmente ao piano pela minha própria mãe. O afeto e a proximidade das relações entre mãe e filho impediram que continuasse tomando aulas em casa, e fui matriculado em uma escola particular. O ensino baseado nos métodos para piano começou daí, eram livros para agilidade, dedilhado, fraseado, ritmo... Nunca vivenciei métodos para despertar a musicalidade ou gosto musical. Ainda muito jovem tocava sonatinas, valsas, danças e peças brasileiras. Estava normalmente entre os três últimos que se apresentariam nas audições. Os muitos elogios me mal acostumaram, ler peças difíceis e tocá-las rapidamente era a mensagem que entendia como sendo a correta.

Enfim, voltando às cabines do curso técnico, tive um choque ao entrar para assistir a primeira aula. Uma grande emissora de televisão estava fazendo uma reportagem sobre a escola, e o ensino de música nos conservatórios do estado. Tive então a aula inicial em uma cabine minúscula, como são de praxe, competindo espaço com a professora, a repórter, o câmera e a câmera, que ocupava a maior parte da sala. Após tocar e repetir algumas vezes a “Escocesa de Beethoven” despedi-me dos visitantes e tive nos minutos finais atenção exclusiva da professora, que rindo de toda aquela situação me disse: *“E eu aqui me segurando pra não voar*

em cima de você e corrigir um bocado de coisa". A aula termina e saio moralmente arrasado, os muitos aplausos que recebera nas audições com a professora particular não me diziam nem de longe que havia muitos erros a serem corrigidos.

As aulas de piano como relatei anteriormente, eram individuais e algumas vezes em dupla ou em grupo para termos a experiência de música de câmara. A professora trabalhava comigo aspectos técnicos que eu não dominava, com isso muitas vezes durante as aulas não chegava a tocar uma música sequer, a mecânica dos braços e dos dedos era trabalhada à exaustão. Através dessas aulas pude conhecer um pouco sobre musicalidade, aquele item que já referi faltar um método que o ensinasse.

No entanto, ainda que estudasse cada lição, que tivesse lido e treinado cada música indicada pela professora, na hora de entrar na cabine para assistir aula era tomado por um pânico. Não tinha problemas em estudar piano, sempre gostei de fazê-lo, meus problemas também não eram com a professora que normalmente era muito simpática, o problema então deveria ser a aula de piano. Acho curioso pensar dessa maneira, pois uma aula é o resultado da soma de vários aspectos, esses aspectos separadamente não me inibiam nem desmotivavam, contudo juntos, faziam meu corpo esfriar imediatamente.

Hoje em dia na tentativa de observar com um olhar mais distanciado e também mais crítico para aquela situação vejo que poucos eram os atrativos que mantinham os alunos naquele local. A música e toda sua excelência era o fator preponderante para reter os resistentes. Entendo também que as coisas ou as experiências não são vistas nem percebidas da mesma forma por professores e alunos, talvez o que falte seja o olhar uns para os outros, uma relação dialogal.

Nos últimos anos do curso técnico estava com 17 anos, voltei ainda algumas vezes para aquela cabine de instrumento até que ao final do ano fui aprovado no vestibular. Esta experiência de aluno de música numa escola especializada encerra neste momento. Embora ainda não soubesse, ali passaria por uma transformação significativa; claro que reconheço que essa é uma mudança natural e inevitável, o acesso ao ensino superior para todos é um marco em suas vidas e falo isso não apenas de modo simbólico, mas acredito na força transformadora que essa fase exerce em nossas identidades.

As experiências de transformação das nossas identidades e das nossas subjetividades são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2004, p. 44).

Agora passo a retratar o olhar que vim a ter no futuro agora como professor. Nesta nova fase que se inicia como docente tive a alegria de me tornar professor de música de uma escola especializada. Nesta situação passei a observar as relações existentes naquele contexto agora pela ótica de um docente, foi então que na tentativa de descrever esta observação passei a buscar um referencial teórico que amparasse essa discussão ou que pudesse evidenciar que as impressões que tinha eram de fato pessoais e distantes do que possa acontecer em outros locais, até que me deparo com (CUNHA, 2009) que descreve com semelhança aquilo que observo:

Nessa experiência profissional, eu percebia inúmeros aspectos que, num primeiro olhar, talvez ingênuo, pareciam ser pontos fracos ou negativos na constituição da escola de música, prejudicando o bom desempenho da escola em relação ao ensino da música. Dentre esses aspectos, percebia conflitos de interesses entre professores, alunos e direção. Parecia haver um descompasso entre os objetivos da direção e dos professores em relação ao direcionamento do ensino de música, à filosofia de trabalho da escola e ao que cada um entendia sobre como atingir os objetivos de ensino. (CUNHA, 2009, p. 13).

Assim como na minha realidade, os conflitos de interesse sempre foram evidentes, menos por parte da direção como cita (CUNHA, 2009), mas muito latentes com relação aos professores e alunos. Nas rodas de conversa entre os alunos normalmente canções presentes nas mídias e as chamadas músicas internacionais circulavam com naturalidade na expressão musical destes alunos, alguns cantavam outros tocavam violão e o fazer musical mostrava-se agradável e prazeroso. Já nas apostilas de aulas que os professores carregavam, a música erudita por exemplo, estava presente em grande quantidade das páginas. Arrisco dizer que talvez o universo musical dos alunos em pouco ou nada se parecia com o dos professores.

Faz-se importante dizer que neste ponto não se deve apontar ninguém como culpado deste distanciamento. Os gostos, interesses e vivências são naturais, individuais e muitas vezes característicos de determinado grupo. O que aponto aqui

como problemático é a falta de diálogo entre estes dois ricos universos, onde a escola especializada poderia representar um local de compartilhamento destas vivências. Com isso, passo a pensar quais seriam então os problemas que aconteciam na escola de música, seria a estrutura do currículo? A forma com que os professores trabalhavam?

Outro tipo de problema que ocorria, na minha visão, era em relação à estruturação curricular dos cursos, ao planejamento do trabalho de cada professor e suas didáticas. Enquanto que o trabalho de certos professores possuía uma estrutura previamente definida, seguindo metodologias específicas, com objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e procedimentos de avaliação preestabelecidos, outros professores pareciam desenvolver seu trabalho sem metodologias predefinidas, com uma organização que se constituía na medida em que o curso ocorria e sem planejamento, aparentemente, explicitado. (CUNHA, 2009, p. 13).

Sempre ouvi que o professor em seu ofício deve dar conta de muita coisa: ensinar, avaliar, corrigir. Concordo com todas essas atribuições, algumas inclusive são ensinadas na universidade, são os procedimentos didáticos. Outras coisas, no entanto, que raramente são ensinadas, é que o professor é além de tudo, um “atrator” de afetos capaz de produzir contágio e propagação dessa onda de sentimentos. Um ambiente em que há amor e afeto é um ambiente saudável, rico, criativo, fértil, ou seja, ideal para o compartilhamento de saberes, inclusive digo compartilhar, pois o professor que vive em um ambiente de amor não age de forma bruta, e é capaz de mesmo sendo professor, aprender.

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (ASSMANN, 1998, p. 29).

Observei então que para esta pesquisa não seria importante buscar soluções para cada um dos tantos problemas que possam estar presentes no contexto pesquisado, e sim focar na relação dialógica estabelecida entre professor e aluno.

1.2 O papel das relações dialógicas na formação humana e musical do aluno

De modo geral é na escola que aprendemos a conviver com pessoas que não são as da família. Sendo assim a escola prescinde o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade e também para o desenvolvimento das habilidades. É na escola que o aluno encontra o lugar para aguçar a curiosidade, oportunizar a investigação, razões entre outras, que fazem a escola indispensável à sociedade.

O professor tem papel importante no sentido de acolher seus alunos para que se sintam livres e seguros para desvendar o desconhecido. Assim, numa relação interpessoal entre estes sujeitos é fundamental conhecer e aprender com o outro, enriquecer o que já se sabe, trocar experiências, dialogar. Na sala de aula professores e alunos são “parceiros” e assim analisam, interpretam, refletem e agem também em parceria, desta maneira como resultado obtém-se um ambiente cada vez mais amistoso onde os alunos são valorizados como indivíduos e por suas conquistas diárias.

Passo então a compreender esta forma de se relacionar entre alunos e professores como uma relação onde além do diálogo há o amor, e incorporo definitivamente o amor como um princípio que faz parte do processo de educação. Para fundamentar teoricamente o amor de que estamos tratando, nos remetemos ao pensamento de MATURANA (2003), onde a palavra amor adquire um sentido mais amplo, na biologia do amor, onde afirma que

Todos os seres humanos são peritos nela, e na educação, a biologia do amor consiste precisamente em que o professor ou a professora aceite a legitimidade de seus alunos como seres válidos no presente, corrigindo apenas o seu fazer e não o seu ser (MATURANA, 2003, p. 21).

O autor segue dizendo que assumir como necessária a implementação da biologia do amor no ensino “exige que se dê maior atenção, na formação dos professores, à sua formação humana, por um lado, e à ampliação e ao aprofundamento de sua capacitação na atividade e reflexão que ensinam, por outro”. Enfim, é se assumir como já foi dito, como um eterno ser aprendente. Ressalta que um dos grandes conflitos na educação é a dificuldade em equalizar seu duplo papel

de formadora em duas partes distintas: a formação humana e a capacitação. Com relação à formação humana, trata-se do desenvolvimento do aluno como indivíduo e como pessoa “capaz de ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável” (MATURANA, 2003. p. 11). Já sobre a capacitação, ela relaciona-se com a aquisição de habilidades, ou seja, “recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver” (MATURANA, 2003. p. 11).

Acreditamos que estes sejam dois pontos norteadores também desta pesquisa. Por um lado investigamos através das relações entre professores e alunos, de que maneira isso pode determinar, contribuir ou interferir na formação humana tanto dos alunos como dos professores. Os alunos, como indivíduos de menor idade buscam ainda a todo o momento a identificação de pares em que possam se reconhecer socialmente. A formação humana do ponto de vista do professor, que embora normalmente tenha mais idade e transite pelo que podemos chamar de vida madura, na qualidade de professor, é um eterno ser aprendiz e que está em constante formação. Portanto a formação humana é algo imprescindível a ser pensado, é através dela que pensamos na responsabilidade e na liberdade que uma vida em comunidade requer. “A responsabilidade e a liberdade só são possíveis desde o respeito por si mesmo, que permite escolher a partir de si e não movido por pressões externas” (MATURANA, 2003. p. 13).

Pensar em formação humana quer dizer também modificar o olhar que se tem nas relações. Professores por exemplo ao invés de olhar para o aluno querendo enxergar resultados que enfatizem o processo educacional podem desviar o olhar em direção ao acolhimento deste aluno em toda sua legitimidade, ainda que este professor atue “consciente do que espera que a criança aprenda” (MATURANA, 2003. p. 13). Aqui embora o texto traga a expressão “criança” podemos fazer esta mesma leitura utilizando a palavra “aluno” em substituição à anterior.

As dimensões em que a educação pode atuar na formação humana podem ser conscientes ou inconscientes e surgem no conviver, surgem também no tocar das emoções. Maturana (2003) diz que as pessoas aprendem “em coerência com o seu emocionar, seja em coincidência ou oposição a ele ou ela” (MATURANA, 2003. p. 14). De fato é isto que vemos acontecer, muitas vezes a vida humana como um todo segue muito mais o fluxo das emoções que o da razão. O amor, por exemplo, pode ser visto aqui como um dos sentimentos mais comuns experimentados ao longo da nossa vida,

é o domínio de condutas relacionais através das quais o outro surge como um legítimo outro em convivência com alguém; e a agressão é o domínio dos comportamentos relacionais através dos quais o outro é negado como um legítimo outro em convivência com alguém (MATURANA, 2003. p. 14 -15).

Negar a legitimidade do outro dentro de uma relação é um ato de violência que ao mesmo tempo em que fere o outro atinge a si mesmo. A formação humana deve privilegiar que um e outro vivam num espaço comum dentro de uma relação dialógica em que o lugar do outro é identificado, considerado e valorizado, um lugar onde cada um viva sua alteridade.

O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor deve ser vivido como um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente. (MATURANA, 2003. p. 17).

Isto significa que dentro do espaço educacional devem-se ampliar as possibilidades de interação e exploração a partir de emoções que possam reduzir a sensação de incompetência e de desmerecimento e expandir as probabilidades de crescimento.

É importante dizer que esta formação humana que se desenvolve no aluno também transcorre pela formação do professor que adota práticas diferenciadas favorecendo o aparecimento do diálogo. Por esta razão em outro momento mencionei que esta é uma decisão do professor que incorpora ou não seja a biologia do amor, ou simplesmente o amor como fundamento da sua prática, assumindo o protagonismo da sua formação que excede a teoria e possibilita a reflexão.

No processo, o docente, mesmo quando critica as didáticas e pedagogias formais, vai à luta. De forma dinâmica e com paixão, ele procura se auto-superar cotidianamente nas atividades em que ensina, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa. Isso significa constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria. No processo, o docente qualifica sua autoformação porque não cristaliza no tempo, com uma teoria e uma pedagogia que copiou de seus antigos professores ou de suas aulas na faculdade. Isso porque, ao trabalhar com o Conhecimento Social vivo, palpitante de significado humano, o docente trabalha com a ética, a intuição, a moralidade, os afetos, a estética e, é claro, com a sua capacidade cognitiva altamente estimulada. Esse pode ser um caminho sem volta . ele se contamina, constrói-se no outro; ele cresce e se

aperfeiçoa com a mediação do Conhecimento Social e, como ator e autor, tal como seus alunos, quanto mais dá, mais tem a receber. (LEITE, 2000, p. 58 – 59).

O outro aspecto da qual esta pesquisa também trata é o da formação musical do individual o que no nosso entendimento (MATURANA, 2003) caracteriza como capacitação. Ela é a possibilidade de fazer e refletir sobre o fazer sendo responsável pelo que se faz. A valorização dos saberes do aluno também é posta de maneira clara, onde no espaço escolar não se deve desvalorizar aquilo que o aluno sabe. Mais adiante teremos melhor caracterizado o espaço dos conservatórios de música, mas neste ponto podemos mencionar os questionamentos que existem com relação às contribuições que este local de ensino traz para a formação humana e profissional dos alunos de hoje, possíveis profissionais da música amanhã. Estes questionamentos se dão partindo do pressuposto que a metodologia adotada nos programas de ensino de instrumento de uma escola especializada poderia ser responsável pelos conflitos existentes entre os objetivos de alunos e professores. Na verdade este questionamento vai até além quando se interroga sobre as contribuições que esta problemática possa ter na formação profissional deste aluno.

Dentro da realidade de cada escola, a ênfase é dada nos mais diversos aspectos. Algumas visam suprir uma necessidade por conhecimentos mais imediatos, que advém de demandas do mundo de trabalho ou do imediatismo em saber tocar algum instrumento como pode ser observado. Há também o propósito em possibilitar que o aluno possa atuar em diversos contextos, assim o caráter do ensino pode ser tanto profissional quanto amador, não por parte do professor mas muito mais por parte do objetivo, motivação e expectativa do aluno.

Em se tratando das aulas de instrumento que são essencialmente práticas e onde o aluno vai realmente “tocar” um instrumento, lembro de uma frase que já li em algum momento da vida que dizia “Tocar o coração para ensinar a mente”, Tocar o coração seria de acordo com o que vimos até aqui, ensinar a partir de uma pedagogia do afeto, do amor, para assim, ensinar a mente, que é o propósito da formação profissional.

Como vemos muitos são os aspectos que envolvem a formação do indivíduo, de maneira ampla podemos nos deter na formação humana, de modo mais estrito podemos tentar pensar na formação profissional (musical) de cada um deles.

Observar alguns aspectos das escolas de música evidencia a grande variação de que pode ocorrer nestes espaços determinados.

Embora possamos reconhecer na prática e na literatura características que justifiquem uma diversidade ou liberdade dessas escolas, na verdade estes locais de ensino seguem muitas vezes determinados padrões que reproduzem certa tradição fundada em modelos rígidos de ensino. Beamount (2001) sendo citado por Cunha (2009) tece uma crítica a este modelo de ensino onde: “Os professores, de modo geral, reproduzem a prática recebida de outros professores, que se reduz à execução de repertórios nas aulas de instrumento, principalmente com ênfases mais técnicas do que expressivas”. (BEAMOUNT, 2001, p. 228 apud CUNHA, 2009, p. 12).

Buscaremos então caracterizar o conservatório de música como local de aprendizagem e em seguida tratar deste modelo de ensino que perpassa o ensino de música dentro de um modelo conservatorial até os dias de hoje.

1.3 O conservatório de música como local de aprendizagem

“As escolas de música são espaços de reconhecida importância como instâncias de formação musical. Elas também consistem em um dos espaços de atuação profissional do campo da educação musical...” (CUNHA, 2009, p.12). Esta afirmação é feita por alguns outros autores que revelam a legitimidade do espaço da escola de música como local efetivo de educação musical. Pesquisas apontam que há um fluxo entre as escolas de música e as instituições superiores de música, onde muitos dos alunos que tiveram sua formação musical em um conservatório de música por exemplo, no futuro são os alunos das licenciaturas e bacharelados em música, e em sequência a este ciclo, ao saírem das instituições formadoras superiores estes, agora profissionais, passam a atuar como professores das escolas especializadas de música.

É nessas escolas que ocorre a formação musical de muitos alunos que ingressam nos cursos superiores de música no Brasil e de profissionais da música que seguem carreira artística fora da universidade. Além disso, é nessas escolas que atuam egressos dos cursos de licenciatura e de bacharelado em música. (CUNHA, 2009, p. 12).

Retomando brevemente a história da trajetória dos conservatórios a partir do seu surgimento apresentaremos as questões que os elevaram ao “status” de lugar ideal para a aprendizagem musical.

De acordo com Cunha (2009), eles surgem na Europa objetivando ter a música como principal área do conhecimento a ser ministrada. Tinham então na formação musical o ponto de partida, e esta formação sempre visava a excelência da execução musical, que englobava tanto o canto quanto o instrumento. Esta ênfase dada na execução musical resulta na separação das figuras do intérprete e do compositor. O estudo direcionado ao intérprete exigia dedicação extrema e o talento era indispensável. Muito cedo ainda os alunos eram matriculados nos conservatórios, alguns que ingressavam em idade mais avançada tinham que provar rapidamente o seu valor e sua inclinação para aquele fim de ser músico pois os alunos que não demonstrassem ao longo do tempo inclinação e bom desempenho para as habilidades solicitadas eram afastados dos conservatórios de música cedendo a vaga a outros alunos, em contrapartida os que demonstrassem excelência e desempenho superior eram ensinados pelos melhores professores (VASCONCELOS, 2002 apud CUNHA, 2009, p. 13)

Problemas econômicos e políticos fizeram com que essas instituições sofressem algumas modificações. Alguns séculos após seu surgimento tem-se na Itália o apogeu dos conservatórios que rapidamente se expandiram pela Europa. Instituições públicas e privadas surgem obedecendo a diferentes formas de organização. Vasconcelos (2002 apud CUNHA, 2009, p. 13) cita que o *Institut Nationale de Musique* hoje o Conservatório de Paris, foi o primeiro conservatório a estabelecer novos conceitos de ensino que visavam um currículo que previa exames detalhados, progressão através de ciclos. Além disso, como visavam à formação geral do músico, o aluno formava-se em canto e em outros instrumentos.

O funcionamento do Conservatório de Paris tinha como características “a gratuidade do ensino, a seleção dos alunos, o ensino individualizado e a subvenção do Estado [...] A crença no talento e na virtuosidade, e o foco no desenvolvimento de intérpretes com grande excelência musical” (VASCONCELOS, 2002 apud CUNHA, 2009, p. 13). Observando as características descritas até aqui, para aquele que transita nos dias de hoje pelos espaços conservatoriais existentes, não aparenta haver grandes mudanças ou tantas diferenças, levando em conta que estas são características anteriores ao final do século XIX, que foi quando os conservatórios

Europeus passaram a marcar pequenas diferenças entre a formação de músicos profissionais e amadores. Outra importante mudança do período de transição para o século XX foi a admissão de um grande número de mulheres como alunas.

No Brasil os primeiros conservatórios surgem no final do século XIX e início do século XX. A criação neste período do Conservatório Imperial de música no Rio de Janeiro torna-se um marco na história da música do Brasil.

Essa importância não reside no fato de o conservatório ter instituído práticas que perdurariam até hoje, mas, antes, por institucionalizar e legitimar práticas de ensino de música que vinham sendo praticadas no Brasil desde os primeiros anos de sua colonização. (PEREIRA, 2013, p. 50).

Inicialmente os moldes do Conservatório de Paris serviram de referência para os conservatórios aqui no Brasil, estes moldes foram importantes já que no início principalmente durante o período colonial o ensino de música no Brasil estava fortemente ligado às práticas religiosas. “Os jesuítas ocuparam-se do ensino musical com vistas à evangelização dos índios e negros” (PEREIRA, 2013, p. 50), então este modelo dos conservatórios europeus serviu de norte para um tipo de educação mais sistematizada. Com o passar do tempo algumas transformações ocorrem resultando nas diferenças que cada um deles possa apresentar. Apesar de que possamos pensar que o fato de termos em nossos conservatórios influência dos modelos europeus de ensino, para alguns autores conforme Cunha (2009, p.14), esta influência pode ser vista como negativa pois:

as concepções de música e de aprendizagem musical no modelo de conservatório estariam baseadas em princípios rígidos, os quais, entre outros aspectos, privilegiam o desenvolvimento dos alunos considerados talentosos. Esse modelo teria implicações negativas para o aprendizado da música porque nele estão implícitos diversos princípios como a ideia de talento e genialidade, a ênfase no virtuosismo, a divisão entre teoria e prática, a ênfase no repertório chamado erudito e no ensino individual. A manutenção e a reprodução desse modelo representariam a hegemonia de uma cultura burguesa e excludente como referência ao ensino de música. (CUNHA, 2009, p. 14).

Não seria então este um modelo diferente daquele idealizado até aqui em que o aluno seja ele quem for, movido por um genuíno interesse, pode ser sensibilizado musicalmente através do ensino de um instrumento, visando sua profissionalização

ou mesmo seu lazer e deleite, onde a riqueza do repertório poderá variar desde a música erudita com toda sua genialidade e tradição mas ainda apreender da música popular e midiática as conexões sociais com o presente e com o universo do aluno? Este caráter estático da música se justifica pelo fato de não considerar os sentidos dado por cada um a esses conteúdos e a inexistência de relações estabelecidas entre essas pessoas. É desta maneira que se observa ao longo dos anos certa ruptura com este modelo tradicional de ensino, passando-se a admitir, por exemplo, diversidade de repertórios no ensino de instrumentos e certa quebra entre as fronteiras da música erudita e popular (ARROYO, 2001 apud CUNHA, 2009, p. 15).

Ainda no modelo europeu apresentado aqui, é importante destacar o “aumento extraordinário da demanda de música” no Brasil a partir da transferência da capital administrativa do Reino para o Rio de Janeiro (Pereira, 2013, p. 51). Em função disso um grande número de portugueses que vieram ao Brasil, estavam interessados em manter o mesmo nível musical a que estavam acostumados em Lisboa.

Com isso as perspectivas profissionais se ampliam conduzindo para o Rio de Janeiro músicos vindo das diversas regiões do país, de Portugal e de outros países da Europa. Desta maneira, a criação do Conservatório tornou-se inevitável, onde além de atender às necessidades daquela demanda que agora requeria um espaço como aquele, trazia também ares de civilidade ao povo brasileiro e lutava na formação musical da elite brasileira.

Contudo, diante da maneira como o Conservatório foi criado, “legitimava, ao mesmo tempo, a música erudita europeia como o conhecimento oficial, que conferia distinção social para seus praticantes” o que era bastante comum já que a sociedade europeia naquela época representava o “modelo de civilização e cultura” (PEREIRA, 2013, p. 52). Ainda nas palavras do citado autor, na época da Proclamação da República ocorreram várias mudanças no meio musical, especialmente na sociedade carioca, que resultou no fim do Conservatório e posterior criação do Instituto Nacional de Música. No entanto, mesmo diante de um período de mudanças, Leopoldo Miguez diretor do novo Instituto, foi encubido pelo governo brasileiro de ir à Europa estudar como se organizavam os principais estabelecimentos de ensino musical, assim, “muitas das reformas empreendidas por Miguez, foram reflexo desse estudo dos conservatórios” (PEREIRA, 2013, p. 55).

Alguns outros estudos sobre este processo histórico de criação e desenvolvimento dos conservatórios de música, apontam que embora muitas mudanças tenham acontecido, podia se observar a mesma rigidez nos programas de ensino. É o que diz (JARDIM, 2008, p. 47) quando argumenta que a formação do músico não se alterou. Enfatiza a ausência de discussões que se relacionem à metodologia de ensino, questões de ordem didática e ao caráter pedagógico. Descreve que a formação do músico permanece a mesma sendo iniciada pela teoria e solfejo e tendo valorizadas as habilidades de leitura, técnica e o cumprimento de programas extensos e bastante elaborados, que tendem ao virtuosismo.

O que se pode observar, é que estas instituições de ensino musical atuam como formadoras de gosto, “um gosto ligado à elite dominante e que conferia status a quem o cultivava [...] Nota-se que as reformas, ainda que com intenções nacionalistas, inspiravam-se em um modelo de civilização europeia” (PEREIRA, 2013, p. 59).

1.4 O *hábitus conservatorial*

Ao longo do texto vimos em determinados momentos a necessidade de incluir expressões como: “modelo conservatorial”, “ensino tradicional de música” e outras expressões que apontem para uma maneira própria de ensino presente nos conservatórios de música ao longo da história. Como este trabalho apresenta proposições que venham discutir a quebra destes paradigmas tradicionais a fim de obter um ensino e aprendizagem resultantes de um diálogo e uma interação entre alunos e professores, neste ponto da pesquisa apresentaremos e discutiremos algumas considerações sobre o chamado “hábitus conservatorial”, expressão esta que sintetizará as ideias anteriores referentes a este modelo próprio de ensino nos conservatórios de música.

O conceito de habitus é apresentado por Pierre Bourdieu, e em sua caracterização é tido como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características instrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”. (BOURDIEU, 2001, p. 21-22). Este conceito é utilizado por PEREIRA (2013) de forma análoga

para buscar nas práticas curriculares “vestígios de um *habitus* ligado à ideologia musical instituída e perpetuada pelos conservatórios de música” (PEREIRA, 2013, P. 146).

Esta forma de utilizar-se do conceito de hábitus trazida por (PEREIRA, 2013, p.146), vem de forma satisfatória justificar “a possibilidade da tradição perpetuar-se na inovação, fazendo com que as reformas propostas acabem por se tornar cosméticas e periféricas”. Por esta razão quisemos utilizar em nossa pesquisa este enfoque, pois como já foi apresentado, os rígidos padrões de ensino cristalizados nos conservatórios de música poderiam ainda hoje representar as barreiras que visamos eliminar nas relações entre professores e alunos conforme nossa pesquisa aponta.

O *habitus* então se define da seguinte maneira:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. Passado que sobrevive no atual e que tende a se perpetuar no porvir ao se atualizar nas práticas estruturadas de acordo com seus princípios. (BOURDIEU, 2009, p. 90 apud PEREIRA, 2013, p. 146-147).

A partir desta definição queremos aqui pontuar que este conceito enquadra-se nesta pesquisa como análise das práticas curriculares e metodológicas presentes no Conservatório Pernambucano de música, como a manifestação de um hábito próprio do campo de pesquisa que vem a estruturar o ensino de música naquele contexto. Tratando agora do referido contexto, vemos que a visão dominante é ainda a de que o conservatório de forma hegemônica “dá o tom da educação musical, instituindo as práticas possíveis, organizando os significados, valores e ações referentes ao ensino da música”. (PEREIRA, 2013, p. 135). Esta visão de local ideal para o ensino musical não é mencionada aqui com insatisfação, até por acreditarmos que nestes espaços a capacitação técnica dos docentes e o cotidiano amplamente permeado por sons e por um fazer musical constante só vêm

contribuir para que este seja um local fértil para a produção do conhecimento musical.

Na verdade como vimos, desde a sua criação o conservatório já carrega esta “responsabilidade” social de detentor dos conhecimentos musicais.

O Conservatório foi criado com o status de instituição responsável pelo ensino da música, o ensino de uma cultura musical dominante, com vistas à sua conservação, perpetuação. Essa cultura dominante passa a ser incorporada não só por aqueles que passam pelo espaço do conservatório, mas por todos os que, de alguma forma, entram em contato com seu sistema de práticas e valores, (PEREIRA, 2013, p. 135).

O que podemos sinalizar como preocupante é no entanto a perpetuação de uma tradição seletiva que transmite uma cultura dominante que nega outros tipos de música e de formas de fazer e ensinar música, destituindo-os de seu valor. Outro aspecto de fundamental importância a ser entendido aqui, é que dentro deste modelo chamado “conservatorial” já dissemos que o poder de decisão é muito mais do professor que do aluno “apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor.” (PEREIRA, 2013, p. 137).

Além disso, a prevalência de um hábito pode representar uma dificuldade de se compreender a música como um fenômeno social, resultando na exclusão da música cotidiana, de massa, popular ou relegando-as a um status de indignas de atenção. Outro aspecto negativo ao se perpetuar um modelo elitista e centrado na figura do professor é o de dificultar as mediações entre os seres humanos, desfavorecendo o diálogo e as relações de alteridade.

Tudo isso nos leva a concluir que não se pode definir um modelo único como ideal para o ensino musical, já que cada indivíduo apresenta um processo social individual inerente à própria realidade que cada um possui e que permeia muitos aspectos de sua vida. Assim uma única estrutura ainda que seja repetida e replicada por vários anos em diversos contextos e em sociedades cada vez mais distintas não pode representar o meio pelo qual a educação musical vai atingir e

atender satisfatoriamente toda uma demanda social que busca aproximação com a formação musical seja em caráter profissional ou amador.

2 METODOLOGIA

2.1 O Desenho Metodológico

Este capítulo objetiva descrever o desenho metodológico traçado e percorrido nessa investigação; para tanto, optamos pela perspectiva metodológica qualitativa.

A metodologia qualitativa permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13).

A estratégia escolhida para desenvolver nossa pesquisa dentro desta perspectiva qualitativa foi o estudo de caso já que ele possibilita “a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”. (MARTINS, 2008, p. 9).

Sendo esta pesquisa realizada num contexto particular, entendemos tratar-se de um estudo de caso já que em sua definição, “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 30)

A pesquisa foi desenvolvida em duas fases de investigação, e mesmo sendo cada uma delas singulares, são também interdependentes, uma vez que uma serviu de suporte para a outra, tanto no que se refere à escolha e organização dos procedimentos de coleta, quanto no que diz respeito à análise das informações. O percurso metodológico assim organizado permitiu analisar separadamente o discurso de cada grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa, refinando uma argumentação a respeito de como os diferentes componentes se relacionam com relação às atitudes, aos valores e às práticas e escolhas de professores e alunos.

2.2 O Campo da pesquisa

O local escolhido como campo de pesquisa foi o Conservatório Pernambucano de Música, fundado em 17 de Julho de 1930 com sede na cidade do Recife. Na ocasião o professor e maestro Ernani Braga junto a outros ilustres músicos da época desenvolveu uma campanha em prol da criação do conservatório como um meio de elevar o nível de ensino da música através da educação musical. Ele não entendia como Recife uma capital aberta às grandes iniciativas culturais e com uma plêiade numerosa de músicos, não tivesse um estabelecimento de ensino do gênero, dispondo de tão grande potencial docente.

No primeiro Estatuto do Conservatório Pernambucano de Música, aprovado pela Congregação dos Catedráticos em 1º de agosto de 1930, constavam os seguintes objetivos da entidade:

- Difundir o ensino teórico e prático da música, acessível a todas as classes sociais;
- Criar uma biblioteca e um museu da música;
- Formar o orfeão e a orquestra do Conservatório.

Assim, Iniciava o Conservatório as suas atividades oferecendo cursos de teoria e solfejo, canto coral, harmonia, piano, violoncelo e canto harmônico, sendo as disciplinas teóricas, de canto coral e harmonia, ministradas coletivamente e as disciplinas de instrumento e canto lecionadas individualmente. Recife via no fardamento verde dos alunos do Conservatório o acesso a uma arte que, até então, era privilégio da burguesia. Entretanto, as audições dos alunos aconteciam no sempre lotado Teatro de Santa Isabel, para um público elitizado.

O Estatuto tratava, das inscrições e formas de admissão, dos exames, dos concursos e diplomas, dos deveres dos alunos, do corpo docente, das competências da Congregação e do Diretor. O Conservatório funcionava em prédio alugado, situado na esquina da rua Riachuelo com a rua da União, ponto central da cidade e de fácil acesso aos alunos e professores.

Outro Estatuto, aprovado em janeiro de 1937, determinava que o ensino da música ministrado no Conservatório fosse orientado pelo Instituto de Música do Rio de Janeiro e criava os cursos de Ginástica Rítmica e Danças Clássicas a serem oferecidos em anexo ao Conservatório. Determinava também que, após 3 (três)

anos de teoria e solfejo, o aluno freqüentaria as aulas de Harmonia, não podendo diplomar-se nos cursos de Instrumento e Canto, sem ter cursado, no mínimo, o primeiro ano dessa disciplina.

Através da Portaria nº 202, de 09 de março de 1941, do Secretário do Interior, foi aprovado o Regulamento que mantinha os objetivos iniciais do Conservatório, inclusive aqueles que visavam criar uma biblioteca e um museu de música e formar o orfeão e a orquestra, podendo-se inferir que, após quase 11 (onze) anos de funcionamento, estes objetivos não haviam sido alcançados. Quando Pernambuco sofreu intervenção federal, o interventor Governador Agamenon Magalhães nomeou nova Diretoria e, em 22 de março de 1941, transformou a entidade em Autarquia Administrativa - Conservatório Pernambucano de Música, através do Decreto nº 603, vinculando-a à Secretaria do Interior.

Os cursos ministrados permaneciam os mesmos, acrescidos, apenas, do curso de História da Música. O regulamento inovava em relação aos cursos de extensão e aperfeiçoamento a serem oferecidos fora do horário dos cursos regulares.

O Conservatório Pernambucano de Música, atualmente está vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Para atender as novas demandas internas e externas do ensino musical, o Conservatório entrou em nova fase de reestruturação organizacional, em agosto de 1989, buscando adequar-se à nova realidade e aos desafios que, no final de século por certo, haveriam de surgir, passando por uma ampla reforma administrativa e pedagógica concluída em 1990, cujo envolvimento dos professores e dos profissionais de música na condução dos trabalhos constituiu o elemento de maior força criativa na concepção de novo modelo organizacional.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos do Conservatório Pernambucano de Música. Inicialmente foi realizada uma fase de aproximação com os alunos que viriam a ser pesquisados. Através de uma convocação pública 22 alunos manifestaram o desejo de participar desta fase preliminar da pesquisa. Todos compreendiam a faixa etária de 11 a 14 anos pois inicialmente acreditava que o

trabalho teria foco neste público de alunos que estivessem na chamada adolescência inicial, com o desenvolvimento da pesquisa optamos por focar nos resultados que implicavam da relação professor e aluno e com isso apenas o critério de já estar cursando aulas individuais de instrumento era suficiente para integrar a pesquisa.

Com relação às primeiras aproximações, elas ocorreram no primeiro semestre de 2014. Como dissemos anteriormente, optamos pela referida instituição pelo fato do pesquisador na função de docente ter livre acesso entre os setores e as pessoas que eram necessárias ser envolvidas durante a pesquisa. A nossa expectativa foi confirmada e as conversas iniciais foram amistosas.

No contato com a direção do Conservatório fizemos com que os gestores tomassem ciência de que seria realizada uma pesquisa nas dependências da instituição.

Para os alunos que participaram da pesquisa, foi esclarecido o que constava no documento, que é o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, constante no **Apêndice A**. Foi explicado que as informações cedidas pelos participantes só seriam utilizadas, desde que devidamente autorizadas pelos mesmos. Além de existir uma confidencialidade sobre o nome das pessoas que dariam as informações e que a participação era voluntária, dando a possibilidade de se retirarem a qualquer momento da pesquisa, sem que houvesse qualquer prejuízo pessoal.

Falávamos sobre o objetivo do trabalho, a importância da participação na pesquisa, para o aluno, para o pesquisador e para a instituição, e que os resultados poderiam ser úteis para todos os envolvidos, principalmente para a sociedade.

2.4 Fase Preliminar

22 estudantes do curso de Iniciação Musical da instituição referida compareceram a esta fase inicial de aproximação. Os alunos estavam compreendidos na faixa etária dos 11 aos 14 anos que era a faixa etária pretendida para a realização da pesquisa. Além da idade outra questão colocada como pré-requisito à pesquisa era que estes já estivessem matriculados em aulas de instrumento, pois apenas estas aulas são individuais e queríamos investigar justamente a relação entre estes alunos e seus professores de instrumento.

Neste primeiro momento tínhamos como objetivo despertar uma fala mais franca e verdadeira por parte dos alunos, ou seja, queríamos possibilitar a cada um a experiência da pesquisa, ainda que de maneira preliminar para que eles se expressassem sobre determinados temas com a finalidade de preparar esta fala consciente para o segundo momento, evitando assim que pela falta de prática estes alunos silenciassem ou ocultassem aspectos relevantes à pesquisa.

Na tentativa de alcançar nossos objetivos, utilizamos o questionário **Apêndice B** como instrumento de coleta de dados, para apreender o ponto de vista dos alunos.

Questionario é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS, 2010. p, 185).

As vantagens observadas com a utilização desta ferramenta são muitas como: economia do tempo, já que os alunos puderam preencher o questionário de forma simultânea, pudemos também obter um grande número de dados, as respostas surgiram de maneira mais rápida e também de forma mais precisa.

O conteúdo dos questionários que era composto de 17 perguntas procurou focar questões referentes ao: gosto musical dos alunos, suas diversas maneiras de interação com a música, suas expectativas quanto à aprendizagem numa escola especializada e a observação preliminar da dinâmica de aula frente à essas expectativas. Para a elaboração deste questionário, inicialmente foi elaborado um roteiro que serviu como guia, como um “[...] facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação” (MINAYO, 1998, P. 99), permitindo que fossem feitas as necessárias adaptações. Os questionários foram aplicados na própria escola, e envolvia perguntas do tipo abertas, fechadas, múltipla escolha, perguntas de estimacão ou avaliação, perguntas de intenção e de opinião.

Durante sua elaboração teve-se o cuidado de buscar maneiras diversas para a obtenção das respostas, atentando para a aparência do formulário que deveria ser atraente e de fácil manuseio. Observou-se também, a sequencia das perguntas e o nível de profundidade das questões, obedecendo enfim às normas de elaboração de um questionário recomendadas na literatura.

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. (LAKATOS, 2010, p. 185).

Ao final desta etapa preliminar dois alunos foram sorteados para participarem da primeira fase propriamente dita da pesquisa, a qual apresentaremos em detalhes na sequência.

2.5 Primeira Fase da Pesquisa

Na primeira fase da pesquisa, como já foi mencionado, dois alunos permaneceram como sujeitos pesquisados através da realização de um sorteio. No entanto, os seus professores de instrumento foram incorporados ao cenário investigativo compartilhando com estes dois alunos o protagonismo de sujeito da pesquisa. Os procedimentos adotados com os alunos na etapa preliminar que diziam respeito ao esclarecimento e aceitação na participação da pesquisa foram repetidos com os dois professores, **Apêndice C**, que eram assegurados inclusive de que a pesquisa não teria o caráter de julgar suas posturas profissionais ou seus conhecimentos e abordagens didáticas.

Nesta fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que ocorreram em situações distintas, possibilitando que cada um, professor ou aluno, se expressasse livremente. Cada entrevista foi composta por 05 perguntas. Para os alunos:

- Quais são as maneiras com as quais você reconhece que esteja se relacionando com a música no seu cotidiano?
- O que te trouxe a estudar música em um Conservatório?
- Como você descreveria suas aulas de instrumento?
- Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?
- De que maneiras você poderia contribuir para que sua aula de música se tornasse cada vez melhor?

Com estes questionamentos pretendia-se situar o ponto em que estes alunos se encontravam com relação à sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem de música em um conservatório, investigando inicialmente suas relações com a música, sua motivação em estudar numa escola especializada e sua percepção sobre aulas de música, e de seus relacionamentos e envolvimento com a própria aprendizagem e com seu professor.

Já nas entrevistas realizadas com os professores faziam-se os seguintes questionamentos:

- Descreva brevemente a trajetória da sua formação profissional.
- Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?
- Como você administra os seus objetivos para a formação musical do aluno frente aos interesses dele próprio?
- Você identifica a presença de um modelo repetitivo na forma de ensinar música, por parte dos professores de instrumento?
- De que maneira o diálogo pode se fazer presente no contexto educacional da escola especializada de música?

Através destas perguntas buscava-se compreender a visão do professor com relação à sua formação docente e profissional, num exercício de recuperação de memórias que pudessem ser importantes para o decorrer da pesquisa, assim queríamos entender se eles reconheciam nas suas trajetórias e também na sua formação, influências e modelos que estão perpetuados e reproduzidos na sua prática. Além disso, queríamos também compreender onde a participação dos alunos, de acordo com esses professores, seria possível no processo de transmissão de conhecimentos.

Nesta primeira fase da pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada como método de coleta de dados por se tratar de um instrumento capaz de fornecer dados referentes à

[...] fatos; idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crença, sentimentos, maneiras de atuar ou

comportamentos. (JAHODA, 1951, p. 152, apud MINAYO, 1998, p. 108)

Por entrevista semiestruturada, Trivínos (1987, p. 146), define:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Por fim, analisamos os dados obtidos ao longo da investigação buscando compreender e resignificar as informações levantando inferências e realizando interpretações, a partir do quadro teórico norteador da pesquisa, e das questões emergentes do texto.

2.6 Segunda Fase da Pesquisa

Após esta primeira fase de entrevistas com professores e alunos separadamente, a pesquisa passou à sua segunda fase onde os dois professores e seus dois alunos compuseram um grupo de discussão mediado pelo pesquisador.

Assim como nos grupos focais os grupos de discussão não hierarquizam nem levam em consideração os participantes de acordo com seu status ou posição social. Sendo assim, no caso desta pesquisa, a opinião de alunos e professores passou a ser ouvida e discutida com o mesmo interesse e credibilidade, de modo dialógico e racional. Segundo (WELLER, 2010, p. 56), “O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”.

Por parte do pesquisador ainda que possa articular e intervir na discussão de forma a aproximar os sujeitos do objeto da pesquisa, é importante que essa intervenção seja a menor possível, evitando perguntas tendenciosas, devendo também cuidar para sempre dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante.

Este método nos pareceu bastante eficaz especialmente pela natureza da pesquisa e pelo tipo de relação existente entre os 04 participantes pesquisados. Ao

pensar nos 02 alunos, em se tratando de jovens, Weller (2010, p.57) nos diz que “é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações”.

Assegurados de que o ambiente era neutro e favorável, professores e alunos passaram a ser tratados como participantes que juntos puderam articular ideias, pensamentos e opiniões que na maioria das vezes emergem da própria discussão e por isso são consideradas produtos da coletividade e não de um indivíduo.

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de socialização no contexto escolar e extraescolar, às expectativas de discriminação e de exclusão social, entre outros. (WELLER, 2010, p. 58).

A análise dos dados passou a ser feita a partir da análise do discurso dos sujeitos. “A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema” (WELLER, 2010, p. 58).

O percurso metodológico adotado buscou alcançar evidências, respostas e inquietações que se relacionam com os objetivos desta investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A filosofia do Diálogo

3.1.1 Entre Eu e Tu, os diálogos dessa relação.

O sentido do humano vem sendo a pergunta que permeia o pensamento filosófico e antropológico desde muito tempo. As indagações tratam das reais solicitações humanas na busca em dar sentido à sua existência, em dar sentido ao ser. Esse questionamento se apresenta como um enigma que vem “desafiando a curiosidade questionadora do homem no percurso de sua história” (ZUBEN, 2003, p. 183). Neste contexto de indagações onde o perguntar caracteriza a realidade humana, encontramos a tarefa da filosofia da educação que prioriza na sua ação situar o complexo panorama das indagações humanas.

Para as discussões filosóficas da contemporaneidade encontramos relevância nas contribuições de Martin Buber (1982) devido à atualidade de sua obra. Este trabalho então tomará como referência as suas ideias educacionais, pois nestas reflexões reconhecemos a possibilidade de entender o ser humano na sua historicidade e o mundo como lugar de compreensão e realização da humanidade. Seu pensamento é tão singular e sagaz que não se pode desconsiderar sua preocupação central, o ser humano. O referido autor desenvolveu de maneira muito apropriada ao longo dos seus livros e especialmente em *Eu e Tu*, questões que se baseiam em princípios como o diálogo, o encontro, o entre e o inter-humano.

A filosofia do Diálogo de Buber (1982) surge a partir do seu interesse por questões religiosas especialmente o Hassidismo que traz como sua ideia mais importante a afirmação de que Deus faz morada no ser humano, sendo assim, dialoga com sua criação. Esse pensamento foi então utilizado pelo autor para estabelecer aquilo que acontece entre o homem e Deus e também entre os seres humanos. Assim o foco principal do chamado pensamento buberiano passa a ser o homem como um ser de relação, que está aberto ao diálogo, aberto ao Tu. A filosofia do diálogo, portanto, nos permite situar a formação humana a partir do compromisso com o mundo no qual vivemos, numa elaboração que incorpora valores pertinentes ao humano e que conduz os indivíduos a se desenvolverem de forma autônoma e autêntica.

Analisando as questões referentes ao homem Buber(1982) se depara com o individualismo e o coletivismo. Sobre o individualismo ele afirma que este só entende de uma parte do homem, pois o vê na relação consigo mesmo. Já o coletivismo entende o homem só como uma parte e nem vê o homem, pois vê apenas a sociedade, sendo assim o individualismo distorce o homem enquanto que o coletivismo o mascara.

Ainda de acordo com o pensamento buberiano o fato fundamental da existência humana não é o indivíduo com tal, pois somente quando o indivíduo conhece o outro em toda a sua alteridade como a si próprio, como homem, ele conseguirá sair da sua zona de solidão proporcionando um encontro significativo e transformador que estabelecerá uma relação viva entre um ser e outro. O voltar de um ser em direção ao outro se comunicando em um espaço comum, é o princípio geral do “entre” estabelecido a partir da existência humana. O homem existe mediante o encontro, a relação.

Para demonstrar essa realidade entre os homens, ou seja, que liga um homem ao outro, Buber criou o termo *zwischenmenschlich* que quer dizer entre os homens ou interhumano. No interhumano um homem se defronta com o outro de forma efetiva numa realidade onde os dois convivem. Nessa esfera a principal característica é a espontaneidade e por isso nela não há lugar para a farsa. A verdade então assume uma dimensão primordial, pois o homem se comunica com outro naquilo que eles são e não no que representam ou aparentam ser. Somente assim é possível que haja o diálogo autêntico onde o outro se afirma como aquilo que realmente é, e se confirma como criatura.

Buber (1982) tornou-se conhecido por sua filosofia do diálogo e acima disto a partir da sua elaboração na obra *Eu e Tu*, publicada em 1923, que trata de uma reflexão sobre o sentido do humano. Em síntese poderíamos dizer que o ser humano só pode ser compreendido na relação com o outro. Este sem dúvida é o fato primordial para Buber, a relação, o diálogo. O diálogo é então o caminho pelo qual emerge a existência do homem, é ele quem revela o nível da interação entre homens entre o Eu e Tu. No diálogo a palavra não é mais logos puro e simples, o logos torna-se uma abertura ao outro, dia-logos. O homem como um indivíduo de relações dialógicas é um ser ao mundo e não mais um ser em si, estar um ao lado

do outro indica aproximação, contatos, experiências, já o estar junto com o outro indica proximidade, relação dialógica, decisão e é isso tudo o que define o interhumano.

Buber observa uma profunda crise na humanidade causada pela separação de uns com os outros. O homem apresenta-se como um ser isolado, preocupado consigo e longe da realidade ao seu redor. A dimensão dialógica no homem simboliza então sua intenção em apresentar à sociedade uma filosofia capaz de redimensionar os caminhos do homem. Atualmente o homem tende a relacionar-se de forma unidirecional entre o Eu e o Isso (objeto manipulável) colocando-se diante de coisas em vez de confrontá-las de maneira recíproca, sendo assim Buber se posiciona de maneira radical ao analisar a atitude humana do Eu-Isso, para ele “aquele que vive somente com o Isso não é homem” (BUBER, 1977, p.39 apud ZUBEN, 2003, p.170).

O sujeito atinge o seu ser através do “proferir Tu” e não do “proferir Isso” isto significa que o homem atinge o seu ser através da relação. O homem na relação Eu-Tu integra-se com o mundo na totalidade baseado no envolvimento e na integração dos opostos, o Eu-Tu nem pode ser realizado por mim tão pouco sem mim, o Eu se realiza na relação com Tu, “é tornando Eu que digo Tu” (BUBER, 1977, p.13 apud ZUBEN, 2003, p. 170), assim podemos provocar a partir do pensamento buberiano que o homem sem o homem é, por assim dizer, um nada e que a negação do encontro com o outro a uma vida pelo diálogo pode levar o homem a um caminho cruel de solidão.

Das relações Eu-Isso e Eu-Tu, Buber compreende modos de existência que refletem dois pólos da mesma humanidade e o modo como se coloca frente ao mundo. A relação Eu-Tu como dissemos, reflete a atitude do encontro com o outro, que vem a ser segundo ele a expressão do significado mais profundo da existência humana, reflete um sentido de solidariedade e de comprometimento total com o outro, já o relacionamento Eu-Isso reflete o distanciamento, o utilizar que independe do dialogar. Devemos observar no entanto que afirmar a relação Eu-Tu como especificidade humana não é negar a relação Eu-Isso, pois deve-se compreender que é uma atitude também necessária ao homem mas que torna-se nociva quando

passa a ser preponderante à expressão humana impossibilitando o emergir dos encontros Eu-Tu.

Como dito anteriormente a relação Eu-Tu não admite reservas daquele que a ela se entrega, “pois a relação de um homem com o seu semelhante não envolve apenas parte do seu ser” (BUBER, 1987, p.88), esta relação contudo não deve ser vista como algo místico destinado a seres especiais, ao contrário ela se coloca a toda humanidade como um encontro real situado no cotidiano. Da mesma maneira não se pode viver correndo atrás desses encontros, isso quer dizer que por mais esforço que se faça para atingi-lo não se garante sua consecução, embora seja verdade que sem essa pré-disposição dificilmente poderia se falar em encontro. No entanto como Buber (2001, p. 12) diz: “O Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato do meu ser, meu ato essencial”, assim embora seja por minha vontade espontânea que eu entro em relação com o tu o encontro não é feito ou decidido por mim, ele resulta da pura gratuidade do existir.

Retomando o pensamento inicial, dissemos da comparação feita por Buber entre as relações humanas com a própria relação do homem com Deus, isso porque de acordo com ele a “relação com o ser humano é a verdadeira imagem da relação com Deus, na qual a verdadeira invocação participa da verdadeira resposta” (BUBER, 2001, p. 119) essas relações com o ser humano que constituem-se no mundo projetam então a relação do homem com Deus pressupondo que aquele “que verdadeiramente vai ao encontro do mundo, vai ao encontro de Deus (BUBER, 2001, p. 110). Podemos compreender então o humano como um ser de relação o que significa por sua vez a impossibilidade de compreendê-lo de maneira isolada, mas apenas na sua relação com o mundo, com seu trabalho, sua família e outras experiências da vida em comunidade, que segundo Buber (1987, p. 87) “Comunidade significa, aqui e agora, *multiplicidade* de pessoas, de modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades [...]”. Assim a vida em comunidade envolve todo o ser e não apenas uma parte e supera a visão utilitarista do outro sem permitir que o Isso se sobreponha ao Tu.

3.1.2 Dos discursos sobre educação ao impulso de criação.

Ainda falando em comunidade, para Buber a educação se constitui uma dimensão fundamental na constituição da comunidade ao mesmo tempo que a comunidade é a condição de possibilidade da educação. A educação é mencionada como uma “preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal” (BUBER, 1987, p. 87). Ao longo da obra buberiana encontramos de forma mais clara essas ideias nos *Discursos sobre educação*, que tratam do sentido próprio da educação, a relação entre formação e visão de mundo e a problemática da educação do caráter, esses questionamentos no entanto são apresentados de acordo com a realidade histórica de sua escrita, meados do século XX. A reflexão desta obra indica uma constatação da possibilidade de que a cada momento surge um novo ser com uma predisposição e que realiza em dada situação histórica aquilo que lhe é peculiar. Sobre essa possibilidade de nascimento constante, pode ser visto como uma graça, a graça de poder começar de novo, poder recomeçar é o potencial renovador que se apresenta a cada geração que por sua vez pode inferir na realidade da história humana visto que é essencial a participação humana, “a história por vir não se encontra de antemão escrita por um estilete de uma lei de percurso em um rolo de pergaminho, o qual só há que ser desenrolado; seus signos são forjados conjuntamente com as decisões imprevisíveis das gerações porvir” (BUBER, 1969, p. 12 apud ZUBEN, 2003, p. 171).

Nessa perspectiva a educação assume um papel decisivo, para Buber existe um impulso de criação que possui certa autonomia e que é inerente ao indivíduo. É uma força propulsora que é de grande relevância para a educação, desde que seja possível perceber o que de significativo podemos fazer com esta força liberada:

Não é a liberação de um impulso, mas sim às forças que vão ao encontro daquilo que foi liberado é que se há de atribuir a influência decisiva: Às forças educacionais. Delas, de sua pureza e afetividade, de seu poder de amor e descrição depende em que ligações o elemento liberado vai agir e, com isso, o que ele se tornará. (BUBER, 1969, p. 16. Apud, ZUBEN, 2003, p. 171).

Na tentativa de encontrar o que de significativo pode ser feito desta força, Buber parte de dois conceitos fundamentais, a ideia de facticidade e de possibilidade que nortearão a ação educativa. Isto quer dizer que o educador irá se deparar

sempre com questões do cotidiano do aluno e que são relativas à condição humana do educando, são aspectos que o definem e situações nas quais ele se encontra comprometido. Ao mesmo tempo o professor lida com o vir a ser do aluno que em meio à facticidade demonstra as possibilidades de ser. Essa tarefa como se pode suspeitar não é trabalho fácil, visto que de alguma maneira os educando reagem de forma resistente ao perceber a intenção do educador. Sendo assim Buber reconhece na espontaneidade uma condição para a verdadeira vivência educativa e afirma “Mesmo quando o aluno não percebe o objetivo tornado oculto, tal objetivo tem efeito sobre o agir do professor, retirando-lhe a espontaneidade que é a sua força” (BUBER, 1969, p. 55, Apud, ZUBEN, 2003, p. 172). Portanto ela é um fator indispensável à formação já que uma real influencia do educador sobre seus educandos só vai ocorrer quando não houver mais resistência, quando o educando não se perceba educado. Assim entendemos que este processo depende do envolvimento total do educador que precisa romper com posturas impositivas participando da educação através da sua presença, ou seja: “quando as relações entre o professor e os alunos forem espontâneas e estes não o saibam nem o percebam. Quando ele educa, o faz com a sua existência pessoal [...]” (BUBER, 1987, p. 90).

Considerar esta afirmação incide diretamente sobre a forma de educar e o caráter sobre os quais os discursos formativos de professores vem se apresentando. A formação ideal para Buber é aquela que se afasta de esquemas que visam a formação de um tipo específico de humano, já que aqui, a possibilidade de agir sobre a totalidade do educando se encontra na totalidade do educador, isto quer dizer, deve-se existir uma totalidade da relação, que serve como experiência do Inter-Humano. A educação se compreende como relação e educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na sua relação com o mundo e com o outro, levando-o a pronunciar a palavra Tu, promovendo um diálogo efetivo e uma relação de alteridade.

Devemos lembrar no entanto, que o educador é apenas mais um dos componentes da vivência do educando que se distingue dos demais pela sua vontade em participar do processo numa ação intencional. Sobre isso mais uma vez referimos a responsabilidade com o outro como sendo mais um dos componentes da

relação. Uma relação sem o componente impositivo, mas baseada no vínculo da confiança.

A confiança, obviamente, não se adquire quando nos esforçamos em adquiri-la, mas, sim, quando se participa de forma imediata e franca da vida das pessoas com as quais se lida – aqui, portanto, da vida do educando – e quando se toma para si a responsabilidade que daí surge. (BUBER, 1969, p. 56, Apud, ZUBEN, 2003, p. 172).

As ideias aqui apresentadas nos auxiliam na compreensão do significado da formação humana, reconhecendo as diversas situações que o indivíduo depara-se devendo se posicionar diante das tais, questões essas onde se faz necessária a alteridade, que implica também no reconhecimento da ética como um fenômeno educacional. A formação passa a ser vista então como um processo que visa a formação integral do indivíduo numa ação capaz de auxiliar a pessoa no encontro com o outro e consigo mesmo. Por esta razão é que para Buber o que educa é o espontâneo onde a presença é uma condição fundamental para a formação. Esta formação está também intimamente ligada com a ideia de responsabilidade com a humanidade e com o mundo no qual vivemos.

De tudo isso fica expresso que ainda que as contribuições de Buber para o debate educacional sejam inquietantes e altamente atuais, não era desejo seu cristalizá-las como um padrão ou regra. Assim ele próprio diz:

[...] não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo. (BUBER, 1961 apud ZUBEN, 2003, p. 172).

3.2 A ética da Alteridade

3.2.1 Alteridade como fundamento da edificação da ética nas relações.

Outro argumento que se pode acrescentar a este estudo é o da categoria alteridade que segundo (AGOSTINI, 1993, p. 36), se alicerça sobre algumas bases:

A primeira delas é o próprio diálogo entre Eu e Tu que apresentamos anteriormente, para L. Feuerbach este diálogo representa a possibilidade de uma verdadeira dialética, que seria o encontro sensível do homem com o outro homem. Outra das bases referidas é a do pensamento que a afirmação pessoal da liberdade se acrescenta a vontade de que a liberdade do Outro também exista. Assim qualquer preeminência cai por terra dando lugar a uma absoluta reciprocidade. Assim a alteridade tem por premissa o diálogo. É nele que ela torna-se relação e comunicação. A ética da alteridade segue então a seguinte lógica:

A alteridade não será nunca reduzida a nenhum de seus elementos, seja Deus, o homem ou o mundo. Ela também será sempre o encontro do EU com as instâncias exteriores que o determinam e lhe permitem ser um EU que se encontra e se abre ao TU.

Das muitas possibilidades de teóricos que norteassem esta investigação Emmanuel Lévinas é quem desenvolveu com rigor a filosofia da alteridade como fundamento da ética e por esta razão fez-se a escolha em apresentar seus aportes. Discutindo o sentido da ética dentro da evolução do pensamento deste autor, buscaremos possíveis contribuições que se possam agregar ao pensamento ético na educação. O autor apresenta um sentido novo a um tema permanente na filosofia, se pensar a alteridade para muitos pode ser visto como um grande desafio, para Levinas ela é ponto de partida, onde a subjetividade precisa acolher a diferença como pressuposto da elaboração de um discurso efetivo, de um diálogo. A ética se oferece como filosofia primeira, capaz de preservar a unicidade do Eu e de respeitar a alteridade do Outro, mantendo desta maneira a pluralidade. Em síntese trata-se da abertura e promoção da relação com o Outro e com o Outrem.

Até este ponto estávamos totalmente satisfeitos com este pensamento que privilegia o outro no contexto das relações, até que deparamo-nos com uma mais clara compreensão do que este autor nos apresenta e entendemos que segundo ele, Eu e o Outro, que anteriormente no pensamento buberiano andavam de forma paralela, para Lévinas devem estar afastados. No entanto dando sequencia a esta leitura o autor nos esclarece que esta separação se dá para impedir a totalização ou fusão entre os seres, onde a alteridade do outro não se funde com a do Eu. Então coloca-se uma questão de como o Mesmo pode permanecer em relação com um

Outro sem privá-lo de sua alteridade? Esta questão parece-nos bastante interessante ao pensarmos nos sujeitos da nossa pesquisa, pois o queremos exatamente saber ao propor uma relação dialógica entre professores e alunos é a maneira com que podem assumir seus papéis nas relações, compartilhando e dialogando sem perder cada qual a sua identidade de professor e aluno, sua alteridade.

Para Lévinas, o cuidado que se deve ter é para não se dissolver o Outro no Mesmo e assim não mais respeitar a alteridade de Outrem. Esta é uma relação em que os envolvidos não formam uma totalidade, mas conservam uma distância do discurso. Notamos por parte de Lévinas um esforço em impedir que o Outro seja “assassinado” mantendo Eu e Tu numa relação respeitadora de justiça e alteridade.

Ele conclui que esta relação em que o eu e o outro permanecem separados só é possível através da ideia do infinito, onde “o ser cognoscente permanece separado do ser conhecido” e explica, eu e Deus não se confundem. Esta afirmação nos remete de modo curioso ao início deste capítulo onde como dissemos Buber baseia-se no pensamento de que Deus faz morada no ser humano e por isso dialoga com ele. Diante destas ideias pode-se pensar se seria então duas formas distintas de enxergar a relação entre o homem e Deus ou apenas dois pensamentos que embora distintos priorizam tratar da relação entre os homens com a mesma seriedade com que tratam das nossas relações com o divino?

Voltando ao que foi iniciado no parágrafo anterior, falou-se da ideia de infinito de acordo com o pensamento leviniano que concebe o infinito fora de uma unidade fechada, como pluralidade: “a experiência, a ideia de infinito sustenta-se na relação com o Outro. A ideia de Infinito é a relação social” (LÉVINAS, 1997, p. 210). É dessa maneira que o outro é colocado além do poder totalizador da razão, onde o infinito oferece resistência absoluta aos poderes do Eu, essa resistência ética que concebe o infinito é que impede o assassinato do outro que seria a última tentativa de eliminar sua alteridade.

Tendo dito isto, podemos observar a grande responsabilidade que o Eu assume diante do Outro. Isto se dá, pois no contexto apresentado não há nenhum gesto humano mais concreto do que a responsabilidade pelo Outro, este para Lévinas seria um dever absoluto. Assim, a responsabilidade pessoal não termina na

descoberta do sujeito, mas no desenvolvimento do Outrem como diz Lévinas: “Entendo a responsabilidade por Outrem como responsabilidade por aquilo que não fui quem fez, ou não me diz respeito”. (LÉVINAS, 1980, p. 87). Como vemos o autor considera a responsabilidade como ponto determinante da alteridade e nela se fundamenta a essência da vida humana.

Positivamente diremos que, desde que o Outrem me olha sou por ele responsável sem mesmo ter que assumir responsabilidade a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que faço. Isto quer dizer que sou responsável pela própria responsabilidade (LÉVINAS, 1980, p.88).

Na tentativa de definir a responsabilidade como um todo, Lévinas considera que ela não é condicionada a uma singularidade do sujeito, ao contrário ela acontece a partir da universalidade, abrange tudo que próprio do Outro “[...] mas, porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os Outros e por tudo que é dos Outros. O Eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os Outros” (LÉVINAS, 1980, p.91).

Mais adiante o autor afirma que sua responsabilidade pelo Outro é tão original que ninguém consegue apagá-la ou obstruir, e diz ainda:

A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que humanamente não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me (LÉVINAS, 1980. p. 93).

Isto significa que “o Eu diante do Outro é infinitamente responsável” (LÉVINAS, 1962, p. 62), e neste dinamismo reside o convite do autor para pensar na possibilidade de uma razão a partir da relação que seja responsável, justa e dialogal com o Outro.

3.2.2 Alteridade no cotidiano escolar

Vimos anteriormente que o ponto mais alto da alteridade é a responsabilidade máxima pelo Outro, ou seja, trata-se de uma ética que centraliza toda sua atenção na valorização do Outro como ser humano autônomo, criativo e responsável. Assim vemos também os processos educativos, que se caracterizam por uma finalidade a

ser atingida e que não é vista como um fim em si mesma. “O processo educativo desenvolvido ao longo da história mostra também que a educação é inerente ao ser humano e ao seu modo de vida [...] como um instrumento de manutenção ou transformação social que prioriza a pessoa do Outro como protagonista do seu próprio saber” (SERRÃO, 2007, p.18).

Nesta reflexão focaremos no modelo da escola tradicional, onde o educador é o detentor do conhecimento em contraponto à escola que educa para a alteridade.

Durante um bom tempo se pensou que a função do educador era de ensinar o que aprendeu durante sua formação acadêmica e que os alunos seriam meros espectadores desse conhecimento. Essa ideia tem como pressuposto a maneira como os educadores foram formados a estudar quando alunos das faculdades ou de cursos de magistério. (SERRÃO, 2007, p. 19).

De forma quase indireta, esta afirmação denuncia que as instituições superiores de ensino que visam a formação de professores não estimulam qualquer relação crítica com o conhecimento, onde há uma formação para a submissão diante do saber. Assim o futuro educador em geral é formado para ser como um tipo de trabalhador manual da educação, sendo aquele que apenas transmite informações aos alunos.

O reflexo deste tipo de formação que acaba sendo perpetuada na mentalidade do senso comum, é sentido não apenas na forma do aluno aprender, mas também em como o professor ensina, onde este ensino:

Acentua a transmissão do saber já construído, estruturado pelo professor, a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. O trabalho didático escolhe um trajeto simples para transferir para o aprendiz os elementos extraídos do saber criado e sistematizados, ao longo da história das ciências, fruto do trabalho de pesquisadores. As aulas consistem, sobretudo, em explicações sobre temas do programa que lhes é passado, entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem. (SERRÃO, 2007, p. 19).

Se analisarmos a formação do professor, esta muitas vezes se dá por observação e por tentativa de reprodução das práticas que lhe serviram de modelo. Neste tipo de experiência educativa os conteúdos são bastante valorizados e a figura do educador é central e determinante. Já o educando é um “receptor” dos conhecimentos pré-selecionados pela escola logo “o professor ensina porque detém

o conhecimento e o aluno aprende porque não há alternativa ou meio” (SERRÃO, 2007, p. 19). Sobre este modo de educar tradicional, conservador e rígido o Eu tem valor absoluto e o Outro valor nulo. Ou seja, a individualidade pouco ou nada vale, já que todos os indivíduos são moldados aos parâmetros do Eu mesmo num sistema totalitário que “é um sistema onde a razão se tornou um mito, e onde o Outro é julgado pelos cânones do mesmo” (NUNES, 1993, p. 22).

A oposição a este modelo até aqui apresentado é a de uma escola que educa para a alteridade onde o educando participa junto ao educador de todo seu processo de aprendizado. Este modelo se opõe ao individualismo e valoriza o ser humano como ser de relação. A educação para a alteridade prioriza o Outro como protagonista do seu saber e,

A expressão máxima dessa educação é o rosto do Outro, porque é o rosto do Outro que me interpela e me convida a aceitar o diferente. Cada rosto é diferente, mas me dá o sentido do respeito, o face a face no olho (alteridade), Eu me vejo no Outro, pois há uma interpelação quando estamos diante do rosto do Outro (SERRÃO, 2007, p. 20).

Assim, quando o professor aprende a olhar no olho do aluno e se permite ser olhado o senso de respeito ao Outro surgirá. Educar para a alteridade é educar para o amor, para a empatia. Neste ponto podemos comungar do pensamento de Paulo Freire de que a educação exige amorosidade que é entendida como compromisso com as pessoas, “como exercício de liberdade e de responsabilidade para com o Outro” (SERRÃO, 2007, p.20).

Paulo Freire (1996, p. 66) dizia que todo conhecimento é construído em conjunto. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O professor deixa de ser o dono do saber e passa a ser um facilitador do conhecimento. Para Vygotsky segundo Antonio (2003), todo processo educacional tem como um dos seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o Outro social, isto é, o ser humano constrói o seu saber a partir da interação com o meio. Vemos então que se faz necessário ao educador assumir uma postura de sujeito reflexivo que pensa, articula e realiza, e que se coloca em posição ativa e crítica em relação ao processo de aprendizagem. Como podemos ver, o espaço da sala de aula é então um local de eterno aprender

não apenas para o aluno, mas também para o educador, que nesta concepção é um sujeito “inacabado” e em constante formação.

É papel do educador enquanto mediador da aprendizagem provocar no aluno o desejo de investigar e de ser participante da sua formação:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o seu aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quando o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66).

Pelo que entendemos até aqui, educar trata de oportunizar o aluno a situações que lhe possibilitem aprender a ser, tornar-se e transformar-se. Independente do contexto escolar a educação não mais doutrina e de estar centrada numa atitude ética de alteridade que visa a priorização máxima do Outro. Esta é a ética levinasiana da alteridade sendo vislumbrada no contexto educativo, que contempla os momentos de resistência e enfrentamento que ocorrem no cotidiano escolar e que revelam as possibilidades que este espaço tem de se reinventar a cada dia. Nestes processos de mudanças a escola mostra que é um lugar de reinvenção e não apenas de reprodução e que reconhece os diversos sujeitos que a constituem como participantes desta criação em toda sua alteridade.

3.2.3 Alteridade em música

Após apresentar o conceito de alteridade e discuti-lo no campo da educação, é interessante discutir um pouco desta temática no contexto específico da música. Tendo em vista a grande necessidade que se tem de que os diálogos e as relações éticas se constituam inclusive no cenário musical, a alteridade vem a ser o caminho pelo qual a identidade musical de cada um pode ser vivida e pode se expressar de maneira coexistente com a de outros. A forma como a música de cada um se relaciona, independente de sua categoria seja popular, erudita, massiva, bem como a maneira como as relações de alteridade estão colocadas na construção das

identidades em torno da música podem ser analisadas na proposição de dar um lugar a cada uma delas e evidenciar todas as trajetórias envolvidas.

Cancline(1997) afirma:

Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e jazz, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares. Assim como não funciona a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontra-los.” (CANCLINE, 1997, p. 283).

Partindo desse pressuposto, podemos pensar na hipótese de que a coexistência em música de elementos que representam a cultura popular, erudita e massiva possibilitem uma formação e identidade musical de caráter híbrido, ampliando as possibilidades de identificação e reconhecimento com o processo de aprendizagem musical devido a um maior número de possibilidades exploratórias e a uma maior oferta de ferramentas sonoras e musicais a serem experimentadas. Outro aspecto é que esta relação de alteridade mediada pela música além de inferir na formação de identidade possibilita a vivência e o diálogo entre os pares e pessoas afins que “compartilham de um mesmo universo de interesses, e que isso acabaria, em certa medida, por unificar valores, visões de mundo” (PARK, 1979, p. 27). Desta maneira cada um com sua experiência e perspectiva viveria sua individualidade num ambiente favorável à alteridade.

Os conceitos de música e alteridade podem se aproximar de muitas maneiras, (CAMBRIA, 2008) alimenta esta relação com um olhar vindo da etnomusicologia que caracteriza primeiramente o OUTRO da relação como alguém distante primeiramente do ponto de vista geográfico, é o extraeuropel ou o extraocidental, ou seja, é aquele que está distante da esfera em que se vive. Esta caracterização do OUTRO pode ser também em relação a outras dicotomias como, música erudita e popular como mencionamos anteriormente, mas ainda, escrita e oralidade, música urbana e rural, transmissão formal e informal, etc.

Nestes vários aspectos dicotômicos é conveniente lembrar que comumente existe uma figura dominante na relação que enxerga de um ponto mais alto o Outro da questão, é sempre um relação que se compara em relação à minha posição,

“assim os outros, foram definidos, durante muito tempo, sempre como deficientes de alguma coisa (em relação a nós), isto é, sem sistemas de escrita musical, sem arte, sem elaboração teórica etc”. (CAMBRIA, 2008, p. 43). Esta é uma visão hierarquizada que persiste o campo do estudo musical, a própria etnomusicologia como Cambria (2008) cita, é vítima desta situação por comumente estudar a música do “outro”, enfrentando assim certa crise de alteridade.

Muitas outras relações podem ser estabelecidas entre música e alteridade, partindo deste entendimento podemos argumentar e questionar onde seria o lugar do OUTRO diante do Eu? Ou em qual medida a música tem servido de meio de relação entre NÓS? E ainda, como a alteridade pode se fazer presente no fazer musical de professores e alunos que se propõe a conviver numa relação dialógica? Estas são portanto questões que permeiam esta pesquisa mas que trazem indagações ainda mais complexas que as conclusões desta investigação possam responder.

4. Resultados da Pesquisa

Para a continuação desta pesquisa, foi necessária a aplicação de dois questionários sistemáticos contendo cinco perguntas cada. A primeira parte deste capítulo apresentará as questões e respostas dirigidas aos dois alunos participantes e a segunda parte mostrará as questões e posicionamentos dos 2 professores. Para fins de conhecimento segue a estrutura com nome fictício e instrumentos dos participantes entrevistados:

Nome Fictício do Aluno	Instrumento que estuda	Nome Fictício do Professor
Eduardo Cruz	Saxofone	Maria Angélica
Alice Santana	Flauta Doce	Pedro Nunes

4.1 O que dizem os alunos?

Apresentaremos as reflexões e análises a partir das entrevistas realizadas com os dois alunos. A primeira questão tendia a ser mais abrangente no intuito de possibilitar ao entrevistado maior liberdade na expressão de suas ideias desde o princípio da entrevista. **Quais são as maneiras com as quais você reconhece que esteja se relacionando com a música no seu cotidiano?**

O tempo todo, eu gosto de fazer tudo com música. No banho, fazendo as atividades de casa, arrumando a casa. Sem contar com os dias de aula de música. Eu gosto de fazer tudo com música, ando sempre ouvindo música no celular, menos na escola que não é permitido. (Alice Santana).

A resposta de Alice Santana nos apresenta o dado de que a música está presente em seu cotidiano e faz parte da sua rotina estar envolvida com a música. Observamos que ela conseguiu compreender que se relaciona com a música tanto quanto está tendo as aulas de música propriamente ditas quanto quando está nas suas atividades corriqueiras em casa ou em outros espaços. Ou seja, a música acompanha diversas atividades e está presente em ambientes distintos, não só na

sala de aula do conservatório, logo podemos concluir que o fazer musical de Alice não acontece apenas durante sua aula de instrumento, portanto precisa haver um diálogo entre a escola especializada e o “universo” da aluna para que sua música seja desenvolvida.

A aprendizagem e o ensino musical podem ser compreendidos a partir da perspectiva das teorias do cotidiano. A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. (SOUZA, 2008, p. 7).

Para o mesmo questionamento Eduardo Cruz se posiciona da seguinte maneira sobre suas maneiras de se relacionar com a música:

Quando estou descansando ou indo dormir coloco música pra relaxar. Ouço muita música também na igreja, principalmente quando tem ensaio do grupo que eu toco. Não gosto muito de ouvir rádio nem essas músicas que tocam nas novelas, prefiro colocar algum Cd de bandas evangélicas pra aprender novas músicas.

Pelo que observamos, o entrevistado tem em sua relação com a música um meio específico de aprendizagem musical para fins bem determinados. Quando menciona que coloca os Cd para aprender novas músicas, ele indica que uma das maneiras com a qual lida com a aprendizagem musical é na sua própria casa, a partir da audição de novas músicas e conseqüente ampliação do repertório. Observamos ainda que em nenhum momento a escola especializada foi mencionada como parte desta relação entre ele e a música no seu cotidiano o que não quer dizer que Eduardo não identifique na escola um local favorável ao seu desenvolvimento, mas indica a não exclusividade deste espaço em sua formação. Outra questão observada é a ligação apresentada com o contexto da igreja, que se apresenta como um dos locais onde o seu fazer musical acontece, portanto para o seu contexto social e cultural, a música executada na igreja é um importante traço da sua formação musical.

De acordo com os estudos sobre a juventude, lidar com as categorias jovens e juventude implica considerar a diversidade de ser jovem e os vários modos de viver a juventude. Se a música é parceira de destaque nesta fase da vida, então convém saber como ela participa das inúmeras possibilidades de ser jovem e de viver a juventude nas sociedades contemporâneas. (ARROYO, 2013, p. 16).

Observamos então que ligar música ao cotidiano do aluno é uma necessidade por muitas razões e esta preocupação deve estar presente nos espaços dos conservatórios de música também.

Falar sobre o cotidiano e suas relações com a educação musical não inclui apenas o aspecto de que a aula de música deveria se orientar por aquilo que os alunos ouvem diariamente em seus contextos sociais, ou seja, por aquilo que eles trazem como hábitos e preferências musicais. O tema considera também as possibilidades de inserção da música como reflexo da biografia do aluno, isto é, da música como reflexo de vida e das experiências estéticas que ele vivencia diariamente. (SOUZA, 2008, p. 12).

Portanto, dialogar com a realidade social e cultural do aluno não se trata apenas de dar oportunidades ao aluno de incluir suas vivências musicais no contexto da sala de aula, trata também de permitir que o professor esteja inserido musicalmente num contexto diferente do seu para que a partir dele possa contribuir com seu conhecimento musical que virá não de maneira imposta, mas num cenário de relações regidas pela ética da alteridade.

O segundo questionamento feito aos alunos trazia seguinte reflexão. **O que te trouxe a estudar música em um conservatório?**

Segundo Eduardo Cruz:

O que me motivou foi o desejo de fazer parte em um ministério da igreja. Como lá não tinha ninguém que ensinasse o meu instrumento, fiz o teste e entrei no conservatório.

O contexto com o qual ele se identifica com a música (igreja) foi responsável pela escolha em estudar numa escola especializada. Com um olhar mais atento podemos perceber que o fato do instrumento escolhido por Eduardo (Saxofone) não ter ninguém em sua comunidade que pudesse ensinar, serviu de motivação para o ingresso no conservatório. Isso nos fez pensar em alguns aspectos, primeiramente

se o instrumento pretendido por Eduardo fosse um violão por exemplo, que se encontra um número mais elevados de pessoas que o tocam e portanto poderiam ensiná-lo, teria ele buscado uma escola especializada com o propósito de obter um ensino mais formal? A Outra questão mais positiva que a primeira é o fato da escola especializada ainda ser vista como local onde a aprendizagem musical é possível independente dos objetivos que se tenha assim, Eduardo buscou alcançar seus propósitos indo ao local de ensino que na sua expectativa iria suprir seu desejo em aprender saxofone.

Já na outra entrevista observamos um aspecto mais afetivo com a música:

O imenso amor que eu tenho pela música, queria conhecer mais e como pretendo fazer música, seria bem melhor estudar em um conservatório. (Alice Santana)

Alice propõe um aspecto mais profissional ao ensino de uma escola especializada, “como pretendo fazer música (ou seja, prestar vestibular para o curso de música) seria bem melhor estudar em um conservatório”. O sentido trazido ao longo do referencial teórico desta pesquisa se reflete na fala da aluna entrevistada, onde o conservatório é visto como local ideal para uma aprendizagem de música mais significativa. Alice também enfatiza seu amor pela música. Embora saibamos que é socialmente convencionado que o uso de hipérboles é amplamente utilizado no código linguístico do adolescente, falar de imenso amor pela música aqui pode não significar mero exagero por parte da entrevistada, talvez seja uma forma ainda que inconsciente de indicar que, pessoas que gostam de música apenas se relacionam com ela de maneira mais distante, já aqueles que sentem amor ou mesmo “imenso amor” pela música, são movidos a aprender música em uma escola especializada, que seria o local para aqueles que realmente gostam de música, aqueles que querem se profissionalizar.

A terceira questão trazida foi. **Como você descreveria suas aulas de instrumento?** No momento em que estava respondendo ao questionário, Alice levantou a seguinte questão:

Essa pergunta pra quem está revoltada hein! É pra botar contra a parede mesmo né?

E em seguida, respondendo à questão disse:

Eu acho que minhas aulas são puxadas pro clássico e eu gosto do popular. Gosto muito do professor, ele é paciente comigo e explica direito, mas não gosto muito das músicas que ele escolhe. Pra ser sincera prefiro as músicas que eu toco quando estou sozinha em casa, mas eu sei que as dele são importantes também, só acho que poderia misturar um pouco mais com o popular. Seria bom também se pudéssemos tocar uma música qualquer no fim da aula.

A questão de repertório aqui parece ser um problema, embora a aluna relate ter um bom relacionamento com o professor e boa compreensão dos seus métodos, o gênero erudito predominante em seu repertório representa um obstáculo para uma aprendizagem mais prazerosa. É importante observar que a aluna reconhece o valor deste repertório, e em suas palavras acha apenas que “poderia misturar um pouco” com a música popular. Devemos lembrar que se trata de uma aluna que tem um imenso amor por música e que pretende se profissionalizar. Podemos suspeitar então que para seu professor, estas sejam as ferramentas necessárias para que ela atinja os seus objetivos, talvez a própria aluna compreenda esta realidade e por esta razão aceita o repertório oferecido pelo professor.

Nessa perspectiva a música ouvida pelos alunos no seu cotidiano extra escolar não pode e nem deve ser abstraída do conteúdo trabalhado na e pela escola, pelo fato de que ela pertence ao universo cultural dos alunos. O gosto deles pela música popular deve ter o direito de adentrar as salas de aula, pois é parte de sua experiência concreta e de suas motivações reais. (SANTOS, 2007, p. 19)

Que esta constatação possa então servir de incentivo para que os professores compreendam melhor este relacionamento dos alunos com seu universo musical e assim os professores passem a atuar de forma dialógica onde a sala de aula é um local de mediação interação e reflexão entre o currículo escolar e o repertório musical dos alunos.

O outro entrevistado para esta terceira questão se posicionou da seguinte maneira:

A aula é muito boa. Escuto músicas de outros estilos além do meu. Tem muita música também que eu nunca escutei mas aprendi a gostar. A professora ensina muito bem e nós conversamos muito. (Eduardo Cruz)

Em resumo para Eduardo a aula é muito boa. O aluno relata a variedade de músicas que passou a conhecer e aprendeu a gostar, ou seja, foi sensibilizado pela música do OUTRO. Nesta questão Eduardo finaliza dizendo “nós conversamos muito”, possivelmente este diálogo que acontece com sua professora favorece o tipo de relacionamento que os dois estabeleceram, e é através da voz dos alunos podemos compreender significados pessoais que a música tem para cada um deles. A partir desta compreensão pode-se dizer que esta pesquisa vem a contribuir com os professores para uma construção de teorias que sirvam de suporte e fundamento nas suas práticas e que estas sejam dialógicas, evitando assim as vias de mão única.

Sendo a música uma presença tão relevante no mundo adolescente, as instituições responsáveis pela educação deveriam, no entendimento aqui proposto, levá-la à sério, a partir de uma compreensão teoricamente consistente, no intuito de reformulação da ação pedagógica, que a ignora e a marginaliza. (SANTOS, 2007, p. 19)

E como acabamos de dizer, já que não é uma via de mão única é parte dos nossos objetivos também enfatizar que não se trata apenas de privilegiar o repertório vivenciado pelos alunos em detrimento do conhecimento trazido pela escola, o que se explica apenas é que seja levado em consideração as significações que os alunos fazem no seu universo musical para que estas sirvam de base para um repensar da educação musical. A este respeito Swanwick explica:

Numa sociedade com tantos e diferentes tipos de música, é necessário que a escola busque um equilíbrio entre valores culturais diferentes, ao mesmo tempo em que trabalha com conteúdos que permitam aos alunos a expansão de seus horizontes cognitivos, afetivos, sociais, bem como de suas habilidades. (SWANWICK, 1979, apud SANTOS, 2007, p. 19)

A quarta questão destinada aos alunos perguntava **Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?** Analisando estas respostas um fato é curioso. Como os alunos possuem uma visão unilateral na perspectiva de alunos, ainda não se aprofundam em determinados aspectos. Adiante teremos um questionamento semelhante feito para os professores e abordagem das respostas é bastante

diferente. Mas analisando o caso aqui Eduardo Cruz, respondeu da seguinte maneira:

Boa. Não tenho problemas de relacionamento com a professora. Ela só reclama comigo quando não estudo a lição ou se chego muito atrasado.

A definição do aluno para relação com a professora está no plano das normas e procedimentos da rotina da sala de aula. Então quando a aula acontece dentro da normalidade do que é estabelecido entre os dois, a relação é considerada boa. Já a outra entrevistada responde da seguinte maneira:

A relação com meu professor é muito boa. Ele é legal e eu gosto muito de estudar com ele. Mas pena que a aula só dura 50 minutos e só nos vemos uma vez por semana. (Alice Santana)

Para Alice, a relação com seu professor que também foi considerada por ela como uma relação boa se dá durante os cinquenta minutos de aula que acontece uma vez por semana. O fato de ser uma boa relação faz com que sua fala indique que pra ela a aula poderia ser mais longa ou mais frequente. Lembrando-se das questões anteriores vemos que Alice aponta em dado momento sua insatisfação com o tipo de repertório escolhido pelo seu professor, que privilegia a música erudita. Durante a entrevista ela também se posiciona de maneira enérgica indicando que está “revoltada”, no entanto nas suas respostas não vemos transparecer esta indignação referida o que nos causa a suspeita que não seja nada relacionado à sua relação com o professor e nem mesmo com o tipo de repertório trabalhado, já que aqui ela indica que as aulas poderam ser mais longas e frequentes.

Como o propósito deste questionário era ser respondido sem interferência do pesquisador, não foi feita nenhuma argumentação neste sentido para entender a incoerência aqui evidenciada, ainda mais tendo em vista que as análises foram feitas posteriormente. Dessa maneira optou-se por tentar incluir durante o grupo de discussão esta argumentação.

Finalmente, a última questão perguntava **De que maneiras você poderia contribuir para que sua aula de música se tornasse cada vez melhor?**

Alice Santana indica:

Minha aula já é muito boa. Acredito que pra ela ser melhor ainda faltam apenas duas coisas, ela poderia ser feita junto com outros alunos algumas vezes e o professor poderia deixar que eu tocasse uma música qualquer no final da aula.

A satisfação da aluna não impede que ela contribua com o desenvolvimento da sua aula. O que podemos observar é que os dois aspectos levantados pela aluna possivelmente não são transmitidos ao professor. O interesse em ter aulas com mais de um colega mostra a necessidade que esta aluna apresenta em vivenciar as práticas musicais coletivas, o que seria um fator de enriquecimento pessoal. Como o fazer musical tanto pode ser individual como coletivo esta seria uma oportunidade de Alice experimentar a prática de conjunto como possibilidade de execução musical. Sobre o fato de o professor deixar que ela toque uma música qualquer ao final da aula, reforça o que já foi observado nas respostas anteriores do seu interesse por repertórios mais variados e em certa insatisfação por não ter este desejo contemplado, ainda que ela mesma sinaliza que sua aula está muito boa e manifestar interesse pelas músicas trazidas pelo professor.

Para este questionamento Eduardo Cruz afirma:

Não sei como poderia contribuir com minha aula. Acho que o que posso fazer é estudar as lições que a professora passa e me apresentar bem nas audições.

Segundo Eduardo a única maneira em que pode contribuir com sua aprendizagem musical é estudando as lições e tocando bem nas audições. Esta resposta demonstra a falta de consciencia que os alunos podem apresentar quanto ao seu papel na sala de aula. Muitas vezes é difícil para o aluno se ver como protagonista da sua educação e assim adota uma postura passiva ao que está acontecendo. A fala de Eduardo demonstra que ele é um aluno disciplinado e que provavelmente alcançabons resultados. Ele em outros momentos demonstrou que tem boa relação com sua professora, o que nos parece ser uma boa combinação para um aluno. No entanto devemos lembrar-nos daqueles alunos que não se sentem satisfeitos com a demanda vinda elos professores e que também nãoargumentam assim como Eduardo, mas silenciam seus questionamentos e acabam por desistir das aulas de música. Sobre estes alunos poderíamos dizer que

são menos perseverantes, talvez menos aptos ou habilidosos para música. Por mais verdadeiro que seja não podemos esquecer que o ensin de música passa pelo campo da educação e deve visar à formação ou sensibilização do indivíduo.

Se ficarmos atentos veremos que a professora de Eduardo não se mostra uma pessoa inflexível nem dominadora e que possivelmente estaria aberta a ouvir seus questionamentos, portanto a falta de diálogo nas relações de alunos e professores pode ser estabelecida pelos silencias de ambas as partes.

4.2 O que dizem os professores?

A relação professor e aluno na prática pedagógica é um fator de extrema importância e precisa ser levado em consideração no fazer pedagógico da sala de aula. Esse relacionamento que surge espontaneamente muitas vezes ajuda a nortear o trabalho que será desenvolvido ao longo de um ano, semestre e mesmo de uma unidade. O grau de carinho, atenção, respeito, diálogo, amizade e alegria entre os dois atores já citados é que vai determinar o sucesso da aprendizagem.

Através de entrevista realizada com dois professores de instrumento do Conservatório Pernambucano de Música, pudemos conhecer o posicionamento dos mesmos a respeito desta referida relação entre professor e aluno e ainda alguns pontos que se fizeram importantes e serão relatados aqui.

A primeira questão buscava resgatar um pouco da formação destes docentes participantes, a questão proposta solicitava: **Descreva brevemente a trajetória da sua formação profissional.**

Pedro Nunes descreve sua trajetória da seguinte maneira:

Iniciei meus estudos aos nove anos com uma professora particular de piano. Com ela ministrando as aulas na minha própria casa permaneci até os 14 anos. Durante este período, aprendi através da partitura, a importância do estudo, com o qual tive a experiência de executar vários gêneros musicais, e de conhecer diversos compositores como Bach, Beethoven, Strauss, Mozart, além de exercícios e estudos técnicos de execução.

Observamos que o modelo de iniciação e aprendizagem musical que o professor Pedro Nunes apresenta, tipifica-se nos moldes de uma aula particular de instrumento e assemelha-se ao modelo também praticado nos conservatórios de música. Vemos relatado um modelo de ensino formal centrado na aprendizagem através da partitura e a prevalência (ao menos até onde foi descrito) de compositores eruditos. Aqui no entanto não cabe uma crítica a este ou aquele modelo seja ao tradicional ou a um inovador, já que ambos podem constituir uma construção social onde a educação musical contemporânea necessite se apropriar para atender a uma demanda questionadora, crítica e em transformação. Segundo Fuks (1994, p.170) a formação inicial do professor de Música, “ocorre por intermédio da coexistência da tradição (o que a humanidade construiu historicamente nas práticas sociais) coma inovação (o que hoje se constrói e se projeta ao futuro)”.

Em sua descrição o entrevistado segue:

Em seguida ingressei no Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife, onde passei a estudar a flauta doce e ingressei num grupo musical desta escola que interpretava na flauta doce diversas canções, desde músicas populares até àquelas danças medievais, renascentistas e barrocas que compõem o repertório para flauta doce. Aos 18 anos ingressei na Universidade Federal de Pernambuco no curso de Licenciatura em Música e em seguida cursei o Bacharelado em Flauta Doce, que é de onde vem a minha principal formação.

Esta trajetória poderia ser descrita de muitas maneiras, mas analisando sua resposta identificamos que o entrevistado pôde vivenciar a experiência de ser aluno de um conservatório de música, ou seja, teve a oportunidade de vivenciar este espaço de ensino numa ótica de aluno que é diferente da atual onde atua como docente. Na sua formação experimentou de certa variedade de repertório, mesmo dentro de um conservatório. Observamos também que embora atue como professor, sua descrição do momento em que cursou a licenciatura foi muito breve, esta brevidade poderia até ser apontada pela formulação da questão que indicava “descreva brevemente”, mas ao se referir ao bacharelado o entrevistado ainda que de forma sintética exprime “é de onde vem a minha principal formação”.

O valor dado à formação docente pode ser muito variado em cada um dos seus estágios, o que se pode suspeitar é que a maior valoração é dada àquele

momento que faz mais sentido para o indivíduo, o momento que verdadeiramente “toca o coração”. Neste caso o bacharelado foi citado como a principal formação para este professor. Observa-se que a ênfase que é dada na continuidade da sua formação permanece dizendo respeito aos locais que proporcionaram atualizações nos procedimentos técnicos de instrumentista:

Participei de diversos festivais de música e também de alguns cursos e seminários. Normalmente estes cursos serviam para o desenvolvimento das minhas técnicas de respiração e dedilhado, e para conhecer repertórios mais diversificados. Foi através destes cursos que vi ainda mais a importância do estudo e de seguir sempre em frente, pois alcançar o domínio de um instrumento é sempre árduo. (Pedro Nunes).

Observamos agora a trajetória percorrida por Maria Angélica que já privilegia um pouco mais os aspectos didáticos e pedagógicos que julga ser inerentes ao docente.

Comecei a estudar música aos 13 anos no Conservatório Pernambucano de Música, desde o início eu queria tocar saxofone. Eu via poucas mulheres se interessando pelo sax, mas na igreja que eu frequentava existia uma pequena banda de música e o maestro conversou com meus pais indicando a carência de saxofonista para a banda, então eu decidi estudá-lo. No Conservatório fiquei até os 17 anos que foi o ano em que fui cursar a licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco. Durante os anos da graduação me afastei um pouco do instrumento e comecei a me interessar pelas disciplinas de didática e pedagogia que tínhamos no Centro de Educação. Acho imprescindível a formação musical pedagógica e didática no professor, lamento apenas que o número de disciplinas e a quantidade da carga horária para este fim seja tão pequena.

Maria Angélica revela um aspecto mais profissional do que a de Pedro Nunes no que diz respeito à sua formação docente, na licenciatura ela mostra ter encontrado identificação com as questões metodológicas da docência. O que se faz importante mencionar é que o professor Pedro Nunes também tinha passado pela licenciatura na mesma instituição superior, corroborando com o pensamento de que ainda que tenhamos um padrão curricular de ensino, a formação do professor é

individual de acordo com suas experiências e vivências e de acordo com suas motivações pessoais. Esta constatação pode ecoar também nas salas de aula de instrumento dos conservatórios, em que os alunos podem manifestar interesses distintos ainda que a aula seja executada sempre da mesma maneira para todos eles. O que indica que nos processos educativos tantas são as variáveis que um modelo estático e preso a rigores e tradições pode não ser o ideal para satisfazer as múltiplas maneiras de se relacionar com a música e com o conhecimento musical.

Maria Angélica segue dizendo que:

No último ano da licenciatura, retornei ao conservatório e iniciei o curso técnico em saxofone que concluí após 4 anos. Hoje como professora, confesso que ainda procuro encontrar a melhor maneira de ensinar, por enquanto no dia a dia vejo em mim mais traços dos meus professores do curso técnico.

Embora tenha demonstrado possuir compreensão de aspectos mais amplos da docência, a entrevistada reconhece que na prática com seus alunos ela ainda reproduz o modelo de aulas do curso técnico, o que não viria a ser exatamente um problema se não fosse pelo fato dela ter indicado que “ainda procura encontrar a melhor maneira de ensinar”, o que pode revelar por um lado sua insatisfação em reproduzir algo mais técnico e tradicional ou mesmo pode também indicar a natural motivação que o educador possui em estar sempre melhorando e atualizando suas abordagens, ou seja, de estar em constante formação.

Após este questionamento inicial, perguntamos como se caracteriza a relação destes professores com seus alunos: **Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?** As respostas foram bastante variadas, mas ao longo do discurso pode-se perceber que o fator disciplina, limites e regras é bastante observado e requerido pelos professores, a saber:

Uma relação amigável. Assim, uma relação ao mesmo tempo em que a gente tem uma relação amigável, a gente também tem os limites. Eu procuro mostrar pra eles que eles estão num ambiente, eles estão numa escola e a escola tem regras, horários... Eu sempre converso com eles, o que vieram fazer no conservatório, que eu tenho uma proposta, eles também tem um objetivo, o que é que a gente está

aprendendo, por que estamos aprendendo. É dessa forma que acontece a relação na minha sala. (Maria Angélica).

Amigável é a forma de definir a relação entre a entrevistada e seu aluno o que pode ser uma boa forma de se relacionar, tanto que adiante ela diz que pra esclarecer as questões como sua proposta de ensino e os objetivos dela e do aluno ela faz uso da “conversa”, o diálogo ou mesmo a conversa como foi dito é uma forma de expressão comum entre amigos, portanto esta relação amigável estabelecida desde o início deve implicar positivamente na dinâmica das aulas e das relações durante todo o processo de aprendizagem. Agora vamos analisar a resposta dada por Pedro Nunes ao mesmo questionamento:

Minha relação é boa com os alunos, tem um tanto de afetividade mas eu procuro dosar isso. Procuro me policiar pra não ser afetivo demais, porque a gente não pode. Ele tem que ser aluno e eu tenho que ser professor. Eu procuro fazer com que tudo aconteça como uma troca, que ele traga pra mim e eu também devolva pra ele o que eu sei e o que eu tenho pra dar a ele. Eu sinto assim, que às vezes sou muito rigoroso, mas eu procuro dar o máximo possível, procuro observar outros professores pra ver se eu melhoro minha prática.

O entrevistado inicia relatando uma boa relação com os alunos mas demonstra especial preocupação para não demandar excesso de afetividade. É claro que não existe uma medida para saber qual a proporção que cada sentimento deve existir numa relação mas o interessante em ser notado é a preocupação em deixar claro os papéis de professor e aluno ainda que esta relação seja permeada por afeto. Isto caracteriza uma relação de alteridade em que a figura do OUTRO não “mata” o EU e esta preocupação que foi notada é saudável na medida em que não impede que haja um bom relacionamento.

Outro aspecto notado é que a pergunta tratava da relação entre o professor e seus alunos e finalizou enfocando a questão da formação docente justificando que a formação tem significativo reflexo na prática e que a função docente é condicionada ao tempo e às experiências.

A terceira questão inquiria dos professores: **Como você administra os seus objetivos para a formação musical do aluno frente aos interesses dele próprio?**

Pedro Nunes inicia sua resposta de maneira reticente:

Acho difícil este assunto, pois na minha opinião administrar meus objetivos com o dos alunos seria algo como negociar o que o aluno vai aprender ou não e para mim isso está errado. O professor é quem deve decidir o que o aluno pode aprender, isso é claro que levando em consideração o nível de cada um. Afinal se não dermos um repertório adequado para eles tocarem qual terá sido o propósito deles terem vindo estudar num conservatório de música? Especialmente a flauta doce que é um instrumento fácil de ser tocado, que as vezes os alunos aprendem até na escola. Se fosse pra tocar "Titanic" e "Asa Branca" não precisava estar num conservatório.

A aparente dificuldade apresentada no início em lidar com esta temática logo é superada por um forte posicionamento que tipifica bem um tipo determinado de professor. A consciência de que é papel do professor conduzir o aluno para a aprendizagem está evidente aqui. O entrevistado demonstra assumir o papel de detentor do conhecimento. Ao compararmos as suas respostas às questões anteriores verificamos que não se trata de um professor autoritário nem que ignora a importância do diálogo para as relações, o que se observa no entanto é uma consciência relativa principalmente ao repertório musical a ser trabalhado onde este deve ser indicado pelo professor.

Devemos lembrar que as questões de repertório envolvem de alguma maneira o gosto musical e também as maneiras como nos relacionamos com a música, já que de acordo com os ambientes em que frequentamos e com o tipo de música que "consumimos" é que formamos nossa identidade musical, mas uma coisa também deve ser esclarecida, o professor tem razão no aspecto de que ele é sim responsável por apresentar um repertório adequado ao nível e ao instrumento do aluno, bem como é sua função ampliar este interesse musical do aluno partindo do pressuposto que não se lhe pode negar acesso a nenhum tipo de cultura. Uma ressalva que pode ser feita seria apenas o fato de que o aluno pode também contribuir com sugestões de repertório e indicações de sua preferência musical, talvez ao professor caiba a missão de conscientizar o aluno para verificar se o repertório está adequado ao seu nível e à mecânica ou extensão do instrumento. E por fim, que o professor possibilite abertura para desde que adequado, envolver a

realidade musical advinda do aluno enriquecendo não só a formação do aluno, mas sobretudo sua própria como professor.

Outro posicionamento mais amistoso emerge da fala de nossa outra entrevistada:

Acredito que tudo tenha que estar claro desde o início, por isso procuro conversar com meus alunos no primeiro dia de aula e investigar aquilo que eles esperam de uma aula de música. Falo pra eles também aquilo que eu planejei para cada um deles deixando sempre a possibilidade que haja alguma mudança no decorrer do caminho. Talvez pelo fato de termos esta conversa desde o início nunca tive problemas com meus alunos, ou pelo menos nunca achei que meus objetivos estivessem atrapalhando os interesses deles. Faço um exercício para que tanto ele quanto eu mesma possamos desenvolver um objetivo comum. (Maria Angélica).

Observamos que existe uma preocupação em alinhar o que a professora deseja aliando aos objetivos dos alunos. Sobre este “objetivo comum” que ela mencionou, pode ser uma excelente estratégia já que quando estamos engajados em um pensamento único nos sentimos todos responsáveis e participantes daquele processo.

A quarta questão visava reter as impressões que os professores tinham sobre o já referido hábitus conservatorial, esta expressão no entanto foi suprimida para evitar a necessidade de conceituar o termo e assim direcionar as respostas. A questão então perguntava se **Você identifica a presença de um modelo repetitivo na forma de ensinar música, por parte dos professores de instrumento?**

Pedro Nunes inicia sua fala questionando o que indicaria a expressão “modelo repetitivo”:

Não sei o que dizer sobre a presença ou não de um modelo repetitivo. Se este termo se refere ao fato dos professores de instrumento repetir aquilo que aprenderam no momento em que estavam se formando, ou seja, reproduzem o modelo como foram ensinados, sim, identifico que isso acontece. Já se modelo repetitivo estiver se referindo aos momentos em que o aluno não entende alguma coisa, ou não sabe como fazer e o professor não tenta explicar de outras maneiras utilizando outras abordagens, então não, isto não acontece, pelo menos não comigo. Eu gosto de ver o aluno tocando as músicas, nas apresentações e audições gosto de levar o maior número de alunos para o palco, então se percebo que o aluno

não está aprendendo de determinada maneira procuro ensinar de outro jeito, deixar mais claro pra ele.

Como a pesquisa aborda o hábitus conservatorial, então a questão desejava apreender a percepção do professor a este respeito. O fato de não mencionar este termo utilizando ao invés dele “modelo repetitivo”, representou para o entrevistado uma ambiguidade de interpretação. Na sua explicação o professor argumenta que sobre o sentido de haver uma reprodução na forma de ensinar de acordo como foi aprendido (que era o sentido investigado) ele reconhece que existe. Mas não chega a argumentar se isso é positivo ou negativo. Já sobre o outro sentido dado ao modelo repetitivo ele logo indica que isto não acontece em sua prática, pois busca encontrar estratégias que auxiliem na compreensão dos alunos.

Esta abertura em buscar novas estratégias pedagógicas deve ser amplamente valorizada já que:

O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que dá certo. (GRILLO, 2000, p. 76).

Implicitamente, mesmo sem saber o entrevistado acabou nesta segunda caracterização respondendo também ao primeiro aspecto, pois como vimos durante a pesquisa, dentro de um hábitus conservatorial um dos aspectos que enriquece o ensino é a postura do professor que além de centralizar o conhecimento privilegia os alunos mais habilidosos e com aptidão inegável para o instrumento, a partir do momento que o professor indica que muda suas estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno ele foca o processo educativo na figura do aluno e nos seus problemas específicos, distanciando-se daquilo que foi considerado habitual.

Maria Angélica, sobre este questionamento traz outra compreensão:

Infelizmente ainda vejo muito professor de música repetindo com seus alunos aquilo que vivenciaram com seus professores. Na verdade não podemos dizer que a repetição dos modelos vai ser evitada sempre, ainda mais quando sabemos que existem professores maravilhosos e que nos inspiram a dar aula da mesma maneira como tivemos. O problema está nos modelos equivocados e ultrapassados que já frustraram tantos alunos. A repetição em si não deve ser vista como um problema, o mais grave acredito que seja a falta de reflexão.

O relato da professora evidencia um aspecto de grande riqueza e de muita contribuição. Quando diz que a repetição em si não é um problema, a entrevistada compreende que as práticas educacionais bem sucedidas podem ser reproduzidas sem nenhum constrangimento, pois representam inspiração para estes novos professores. A gravidade como dito por ela está na falta de reflexão sobre o que deve ser reproduzido e onde devemos modificar nossa abordagem. Então de maneira geral pode-se dizer que uma alternativa apontada para que um hábito não se instaure na cultura da educação musical seria a postura reflexiva por parte dos professores.

Voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício bastante valorizado entre educadores pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática. No esforço de interpretar a atividade que desenvolve, o professor vai produzindo uma teoria original e organizando um corpo específico de conhecimentos, o conhecimento prático profissional. (GRILLO, 2000, p. 75).

A última questão proposta para os professores era: **De que maneira o diálogo pode se fazer presente no contexto educacional da escola especializada de música?** Algumas das respostas que obtivemos envolviam na questão do diálogo outros aspectos e manifestações que julgavam estar relacionadas com o diálogo propriamente dito: relação de amizade, de paciência, de troca, e principalmente afetividade foram alguns exemplos de categorias mencionadas em relação ao diálogo. Para a professora Maria Angélica a questão da afetividade é determinante na hora de se estabelecer este diálogo:

Acho que o primeiro passo na relação pra gente poder ter segurança, e o aluno também, é encontrar espaço, onde ele encontre afetividade, uma relação amigável, ser amigo do aluno. Acho que o primeiro ponto para que ele adquira confiança em mim e se sinta à vontade naquele ambiente “estranho” que é a cabine de aula. Então se ele não tem essa afetividade nós não conseguimos nenhuma relação. O primeiro passo eu acho que é a afetividade.

Além do aspecto da afetividade mencionado anteriormente o diálogo pudemos perceber o quanto é importante a utilização do diálogo para conhecer mais sobre os alunos que estão sendo recebidos na sala de aula e partindo disso, desenvolver um melhor trabalho com os mesmos.

Utilizo o diálogo como forma de conhecer mais a realidade do aluno e também para eles descobrirem mesmo o que é certo, porque às vezes eles têm umas atitudes de agressividade quando são corrigidos ou mesmo de desinteresse, ficando várias aulas sem estudar o repertório e percebo que estão há muitos dias sem nem olhar para o instrumento, aí nós conversamos pra ver se eles chegam a conclusão de qual seria a melhor maneira de agir. (Maria Angélica).

Segundo Pedro Nunes,

O diálogo é fundamental para qualquer relação, quando os alunos são crianças eles já vem de casa com o costume de dialogar com os familiares, já os maiores principalmente os adolescentes muitas vezes ao contrário do que as pessoas pensam são os que mais coisas têm pra falar, percebo neles a necessidade se serem ouvidos, talvez seja porque em casa ou na própria escola regular eles não são ouvidos nas mínimas questões. Então a gente parte do diálogo para qualquer trabalho.

Através destas perguntas buscava-se compreender a visão do professor com relação à sua formação docente e profissional, num exercício de recuperação de memórias que pudessem ser importantes para o decorrer da pesquisa, assim queríamos entender se eles reconheciam nas suas trajetórias e também na sua formação, influências e modelos que estão perpetuados e reproduzidos na sua prática. Além disso, queríamos também compreender onde a participação dos alunos, de acordo com esses professores, seria possível no processo de transmissão de conhecimentos.

4.3 O que diz o grupo de discussão?

Serão tratados e descritos os dados obtidos a partir do grupo de discussão composto pelos alunos e professores participantes da pesquisa. Na discussão foram observadas semelhanças e diferenças entre professores e alunos com relação aos temas propostos. A discussão sendo feita com este grupo Inter geracional trouxe uma riqueza para a temática sobre a construção das relações entre pessoas de gerações diferentes e que exercem papéis sociais distintos, papéis estes que muitas vezes são percebidos como autoridade X subordinação, assim pudemos comparar questões pertinentes ao tema investigado.

Sabe-se que no cotidiano da sala de aula, mesmo que em uma escola e música, as situações são percebidas de maneiras distintas por alunos e professores. Apesar dessa diferença, observamos que na realidade esta relação é muito mais rica e múltipla e requer na verdade uma adequação na interpretação da maneira como ela acontece.

As questões dirigidas ao grupo de discussão obedeceram a um tópico-guia, **Apêndice D**, estas questões surgem de acordo com a revisão bibliográfica bem como do estudo das etapas anteriores feitas no campo de pesquisa. Este tópico-guia serve de roteiro para o entrevistador estar sempre consciente do foco da discussão e dos seus interesses frente aos objetivos da pesquisa.

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente. (WELLER, 2010, p.249).

A questão inicial lançada para o grupo de discussão foi bastante genérica conforme orienta Weller (2010, p.249) para “que estimule a participação e interação entre os integrantes”, as questões também foram pensadas de forma que o grupo como um todo pudesse responder e não apenas um participante específico.

Os quatro integrantes do grupo foram interpolados pelo pesquisador a responder, **Como foi que vocês decidiram estudar música? O interesse partiu de vocês mesmos?**

Eu queria tocar na banda da igreja. Pouca gente tocava saxofone e o maestro falou com meus pais dizendo que este seria um bom instrumento para mim. (Maria Angélica)

Comigo também, eu quis fazer saxofone para tocar na igreja, lá no ministério (grupo que canta e toca as músicas durante os cultos) já tinha gente tocando tudo, mas não tinha sax. (Eduardo Cruz)

Neste momento professora e aluno revelam fatos semelhantes que os motivaram a estudar música, ambos tiveram o desejo de integrar grupos musicais em suas igrejas e buscaram a escola especializada para a aprendizagem deste instrumento que viria a atender uma demanda real do contexto social que eles se inseriam.

Eu sempre gostei de música e vivia pedindo aos meus pais para estudar, só que eles achavam que era caro. Depois que eu soube que a mensalidade era barata eu insisti e meus pais me matricularam. (Alice Santana)

Eu estudei música desde criança, só que antes eu fazia piano com professora particular, depois entrei no conservatório e segui estudando a flauta. (Pedro Nunes)

Uma coincidência é que os quatro integrantes do grupo de discussão passaram por um conservatório de música. Esta realidade havia sido observada desde as entrevistas individuais e foi então que a seguinte questão foi formulada: **Ao relacionar as palavras ensino e conservatório, que ideias passam na mente?**

Eu lembro logo de flauta e do meu professor lógico! (Alice Santana)

Eu lembro dos anos que passei no conservatório antes de entrar na universidade. Lembro da seriedade com que meus professores ensinavam e do compromisso que eu tinha em estudar todo o material que eles mandavam. (Pedro Nunes)

Já eu lembro de quando estava finalizando o curso técnico e tive a oportunidade de me tornar professora de um conservatório (Maria Angélica)

Eu sou igual a ela (dirigindo-se à Alice) lembro da professora e do saxofone. (Eduardo Cruz)

É curioso perceber que do ponto de vista dos professores, o binômio ensino e conservatório os remetem às suas formações. Pedro Nunes já se imagina novamente enquanto estudava música em um conservatório já Maria Angélica aparentemente faz uma relação mais próxima com sua formação e a prática atual ao lembrar-se do momento de transição em que ingressou na docência em um conservatório. Já os alunos relacionam as duas palavras com o momento presente, lembram dos seus professores e dos instrumentos que estudam. O que podemos observar então é quão marcante as experiências em uma sala de aula podem ser. Para os alunos, lembrar dos seus professores é uma maneira de reconhecer de onde recebem seus conhecimentos musicais, já para os professores quando remetem ao seu passado evidenciam que as memórias podem se manter presentes por toda a vida e portanto devem ser valorizadas pois representam a trajetória de vida percorrida por cada um que é determinante na formação humana.

Outro aspecto que podemos pensar é que se os professores reconhecem no passado um local importante nas lembranças do seu ensino musical, cabe a cada um deles tornar o presente dos seus alunos memorável para que no futuro as lembranças possam ser satisfatórias.

A última questão proposta ao grupo foi: **Pensando juntos, professores e alunos, de que maneira esta relação pode contribuir com a aprendizagem musical?**

Eu acho mais fácil aprender quando gosto de um professor (Alice Santana)

O interesse é dos dois, o aluno quer aprender a tocar mas o professor também quer que o aluno aprenda, então se puderem fazer as coisas juntos deve ficar mais fácil. (Eduardo Cruz)

O momento da aula fica muito mais alegre quando temos boa relação com os alunos, acaba que eles aprendem mais e melhor e os professores conseguem transmitir as informações necessárias com maior tranquilidade. (Maria Angélica)

O que vai determinar se o aluno vai aprender ou não é na verdade o tempo que ele vai dedicar ao estudo do instrumento, mas ter uma boa relação com o professor ajuda muito, especialmente nas horas de tirar dúvidas, pois às vezes sentimos que o aluno tem medo do professor. (Pedro Nunes)

Um fato interessante é que todas as respostas permearam o campo das relações sem focar no entanto nas próprias relações que eles tinham ali dentro do grupo. Ao se referir aos professores ou alunos, todos falavam como sendo uma pessoa distante, que não estava presente. Por um lado isto é fácil de ser explicado, ninguém quis assumir o risco de estar “falando da pessoa” ainda que falando bem, pois entenderam que ali não se tratava de um momento para tecer elogios ou críticas e sim para tratar da temática de forma geral. Por outro lado podemos sugerir que estas relações possam ser ainda mais estreitas do que se mostram já que diante de pessoas em quem confiamos totalmente não existe hesitação ao tecer elogios ou críticas.

O professor Pedro Nunes refere que em alguns momentos sente que o aluno tem medo do professor e que isso é evidenciado na hora do aluno tirar dúvidas. Esta percepção é importante pois na medida em que compreendemos que tirar dúvidas é uma parte fundamental do processo de aprendizagem não se pode conceber uma relação em que o aluno não confie sequer esclarecer algo.

O que fica entendido então é que para o grupo a aprendizagem parte do estudo e do interesse individual, mas que uma boa relação entre professores e alunos facilita este processo, já que durante seu desenvolvimento algumas dúvidas podem surgir e uma relação de confiança se faz fundamental para que o aluno possa encontrar segurança para expor seus questionamentos e assim alcançar seus objetivos. Quero acrescentar que a segurança também deve fazer parte da rotina do professor, que pode estar tranquilo durante a sua prática sabendo que suas ações não estão sendo vistas pelo aluno como intimidadoras ou repressoras, podendo portanto desenvolver seu potencial docente em harmonia com seus alunos.

Uma relação entre sujeitos que socialmente são vistos por alguns como opositores passa então a ser encarada como uma parceria, como coautores da educação musical. O ambiente do conservatório é visto como um referencial no

ensino especializado mas não como um local que elege e seleciona alunos com habilidades especiais, seus professores contribuem com o crescimento e formação dos alunos assim como os alunos participam da construção profissional de seus professores e no aspecto da formação humana todos aprendem e portanto crescem.

5. Considerações Finais

Com o desenvolvimento deste estudo, refletimos criticamente acerca da Educação, da relação professor-aluno, a relação Dialógica, a Alteridade e o Hábitus Conservatorial.

Sobre a educação como campo geral, vimos a importância de pessoas que pesquisem, discutam, interajam e troquem ideias sobre as mais variadas questões. Precisa-se de educadores e educandos que busquem, que sejam instigadores, curiosos, inquietos, humildes e acima de tudo, persistentes. Faz-se necessário, sobretudo, que esses atores da educação busquem no diálogo com o OUTRO a forma para estabelecer relações que os levem a explorar cada vez mais a sociedade e o contexto em que estão inseridos, buscando respostas a tantas indagações e soluções para os inúmeros problemas que surgem, não esquecendo que o respeito é um pressuposto básico nas relações interpessoais. Nas situações de busca e de encontro com o novo e com o outro, é importante o pensamento crítico e reflexivo, a reflexão sobre a prática e sobre suas próprias ações.

A partir do estudo que fizemos, consideramos o afeto como essencial e indivisível dos seres humanos. Ser humano equivale a ter emoção, sentir amor, desejo, interesse, revolta, ansiedade dentre muitos outros afetos, sentimentos que estão presentes nas relações entre pessoas. Estes aspectos estão contidos também nas causas e consequências dos nossos atos, na nossa história como pessoas e como profissionais. Portanto não é possível desconsiderar tais peculiaridades na vida de um professor ou de um aluno. Tanto alunos como professores trazem para o mundo da sala de aula tudo aquilo que vivenciam na vida cotidiana. Suas dores e alegrias os movem e estão presentes nas suas escolhas.

Sabe-se que muitas são as dificuldades encontradas na esfera educacional e que de alguma maneira acabam por interferir no otimismo e no modo de ver o que está à sua volta. Podemos perceber, no entanto, que estas dificuldades são cada vez mais minimizadas com um esforço genuíno e individual que conduz a uma prática visando a totalidade do encontro entre os indivíduos atores da relação. Neste estudo verificamos o quanto o diálogo é importante no ambiente escolar e o quanto ele pode interferir para um melhor processo de aprendizagem musical.

Observamos também que a relação dialógica é algo presente nas salas de aula do Conservatório Pernambucano de Música. Constatamos no discurso de alunos e professores que esta é uma preocupação de ambos, onde além das atitudes de respeito de uns para com os outros o diálogo foi apontado como facilitador dos processos de aprendizagem dentro do campo pesquisado.

Ao término desse estudo, novas inquietações surgem resultantes das constatações obtidas aqui, indagações que são novas fontes de pesquisa. Mas como já foi dito é necessário que tenhamos sempre o desejo de pesquisar, perguntar, buscar, refletir, pois é desta forma que possibilitamos a construção do conhecimento.

A partir de toda a investigação e com base no referencial teórico, fazemos as seguintes considerações.

Sobre o Diálogo:

É a ferramenta com a qual o ser humano alcançou em termos de comunicação e permanece até hoje como um grande recurso para as relações que acontecem em sociedade. De acordo com a Filosofia do Diálogo de Martin Buber observamos que tanto EU quanto o OUTRO são papéis sociais que exercemos em diferentes momentos da vida e que o produto desta interação é um rico campo de pesquisa. O encontro entre EU e TU gera um compromisso ético que ultrapassa a vontade individual e visa o fortalecimento do outro de maneira incondicional. Para a nossa pesquisa este conceito serviu para determinar a importância que a figura do aluno deve ter para o professor à medida que é ele quem legitima a função docente, em contrapartida vimos que do ponto de vista do aluno o professor é uma figura fundamental já que é ele que representa o outro e portanto aquele com quem devo me relacionar.

O produto das construções “inter-humanas” é o conhecimento adquirido pelos sujeitos da relação. Em se tratando de uma escola especializada de música, esta relação dialógica deve proporcionar maior riqueza de conhecimentos musicais já que a música do outro será sempre interessante para mim na medida em que a minha música também é importante para ele. Este conceito surge independente de questão de gosto e não adentrando na questão de repertório, quer dizer apenas que a

música feita em sala de aula deve ser a nossa música, ou seja, aquela que integra os sujeitos que atuam no processo de transmissão e compartilhamento do conhecimento musical.

Sobre a Ética da Alteridade:

Vemos na ética de Emanuel Lévinas um fundamento para as relações. Entender este pensamento ético atribui uma responsabilidade total para como outro. No contexto educacional é indispensável que algum pressuposto ético seja adotado. Ao vermos relações que muitas vezes encontram-se desgastadas ou repletas de medos, inseguranças e desconfianças precisamos pensar em quão bom é um ambiente escolar saudável, prazeroso, que nos estimula a estar lá com frequência.

A ética nos leva a compreender a alteridade como um valor essencial para uma convivência pacífica, pois nos permite ver o outro como outro, com suas diferenças, sua individualidade, não como inimigo. É necessário também encontrar o equilíbrio entre o sentimento e a razão, não caindo nos extremos de nenhum dos dois lados. Por isso é cada vez mais importante sentir o outro como parceiros numa relação, como irmãos e como seres humanos.

Não devemos permitir que conceitos de cuidado e de respeito ao próximo se tornem raros no ambiente educacional. Falamos na palavra cuidado em sentido amplo, pois vemos que o cuidado é uma atitude muito importante para o agir com ética. O cuidado, cuidado com ética, cuidado não criminoso, aquele para atitudes amorosas para com a nossa própria vida e a de todos os seres vivos. O cuidado com o outro, a solidariedade, que são aspectos mínimos que favorecem a busca por um padrão de comportamento humanitário, imprescindível para um viver coletivo. É o cuidado em estabelecer um convívio com o mínimo de condições aceitáveis evitando os atos impacientes, nervosos e ofensivos. Uma sociedade democrática necessita que cada um mostre que respeita o outro, e que esse respeito seja mais importante do que as diferenças de classe, etnia, gênero ou mesmo de papéis sociais como professores e alunos.

Sobre o *hábitus conservatorial*:

O referido hábito ou *hábitus* de fato existe e pôde ser observado tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa de campo, no entanto este hábito se

manifesta de forma muito mais positiva do que a que suspeitávamos no início da pesquisa. Observamos que embora seja um padrão, na atualidade este modelo conseguiu não fazer dele um paradigma que fundamenta toda a educação musical feita nos conservatórios de música. A tradição com a qual estes espaços foram criados justifica este imaginário que permeia algumas mentes de pesquisadores e da sociedade como um todo de que no contexto dos conservatórios ainda exige-se com exclusividade um perfil de alunos virtuosos com um talento especial para a música e onde o gênero de música erudita predomina de maneira indiscutível. O aspecto negativo é que com a perpetuação desta imagem inegavelmente observamos um distanciamento entre o público geral e este espaço de ensino musical. Com isso a riqueza da música é relegada a apenas uma parte da população, que por manter arraigadas visões de uma tradição inexistente, não se sentem motivadas a desbravar o conhecimento musical.

Por outro lado a pesquisa também mostra que este é ainda por excelência um espaço referencial para a formação musical de qualidade, fundamentada em princípios éticos e estéticos que vão além das tradições. Um espaço onde a música popular e erudita existem em paralelo, atendendo cada uma às necessidades de suas demandas. Trata-se de um local respeitado socialmente que possibilita àqueles que têm acesso, uma educação musical completa e rica em teorias e vivências.

Do campo de pesquisa:

O Conservatório Pernambucano de Música é visto pela população daquela localidade como um importante centro de formação musical. A adequação de sua estrutura aos objetivos propostos possibilita que grande diversidade de alunos busquem na escola especializada sua formação. A possibilidade de oferecer aulas de diversos instrumentos é essencial e determinante para sua manutenção. Por não apresentar uma estrutura fechada no seu modelo de ensino o conservatório ganha a riqueza metodológica advinda dos seus professores que encontram espaço para desenvolver suas aulas de maneiras diversas.

Os alunos investigados, desde a fase preliminar, refletem uma geração motivada e aberta ao diálogo. Essencialmente curiosos, buscam as razões pelas

quais as coisas acontecem na sala de aula. Contribuem para o enriquecimento dos processos educativos ainda que algumas vezes não reconheçam possibilidades para estas contribuições ou não se vejam como agentes destes processos educativos.

Mostram-se abertos a ouvir e aprender novos estilos musicais e diversos elementos apresentados pelos professores, especialmente a partir do momento em que se sentem contemplados por relações estáveis onde identificam a presença do afeto e do diálogo.

Quanto aos professores investigados, demonstram constante preocupação com sua atuação profissional e evidenciam em sua prática reflexos de sua formação. Através da pesquisa pudemos identificar também características que demonstram a presença da reflexão em suas práticas e também a abertura ao diálogo com seus alunos. Embora os dois professores sejam bem diferentes em determinados aspectos, ambos se mostram interessados em lutar contra o engessamento de suas funções docentes.

Através desta pesquisa encontramos no professor uma missão de suma importância que é a de decidir a qualidade das relações experimentadas com seus alunos. Os aspectos inerentes à formação profissional mostram que o simples fato de frequentar a universidade não vence estas questões, assim a motivação pessoal de cada professor é que vai caracterizar o tipo de profissional que ele será. Vimos também que princípios éticos tão importantes para a sociedade como um todo se fazem necessários ou ainda mais que isso, indispensáveis a uma relação saudável que privilegia o diálogo.

Sobre o questionamento feito no início desta pesquisa caracterizado como problema de pesquisa podemos responder que a partir de uma relação dialógica entre alunos e professores temos uma aprendizagem mais significativa para os alunos que se sentem valorizados no momento da aula e que mesmo reconhecendo a autoridade e valorizando os conhecimentos dos professores, percebem que podem contribuir com sua vivência e opinião. Por parte dos professores observa-se também um crescimento, já que a todo o momento buscam resignificar sua ação cotidiana e compreender o “universo musical” dos seus alunos.

Dessa forma, concluímos essa pesquisa abrindo caminhos para novas perspectivas de estudos que possam também contribuir para uma melhor experiência de ensino e aprendizagem no contexto de um Conservatório de Música.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Nilo. **Ética e evangelização**: a dinâmica da alteridade na recriação da moral. Petrópolis: Vozes, 1993.

ANTONIO, José. Vygotsky na educação. **Revista do professor**. Ano XIX, n. 75, Jul/Set. 2003.

ARROYO, Margarete. **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. São Paulo: Unesp, 2013.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2001.

_____; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta E. De S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Sobre comunidade**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CAMBRIA, Vincenzo. Música e alteridade. In: ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo. **Música em debate**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2008. p. 65-71.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

CUNHA, Elisa da Silva. **Compreender a escola de música como uma instituição:** um estudo de caso em Porto Alegre – RS. Tese de Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUKS, Rosa. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. **Anais do III Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical.** Salvador: ABEM, 1994. p. 161-184.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão no conhecimento profissional. In.: MOROSINI, M. (Org.). **Os professores do ensino superior:** identidade, formação e desafios. Brasília: INEPE; MEC, 2000, p. 75-80.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação:** a música nas escolas públicas 1838 – 1971. Tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrir a existência de Husserl e Heidegger.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós:** ensaio sobre a alteridade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito.** Lisboa: Edição 70, 1962.

_____. **Totalidade e Infinito.** Lisboa: Edição 70, 1980.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1998.

NUNES, E. P. Lopes. **O outro e o rosto.** São Paulo: Braga, 1993.

PARK, Robert E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano (1916). In: VELHO, Guilherme Otávio (Org.). **O fenômeno urbano.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979.

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

SANTOS, Cleonice dos. **Preferências musicais de alunos de 5ª a 8ª série da rede municipal de ensino de Curitiba: significados da escuta.** Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SERRÃO, Antonildo Correa. O mesmo e o outro por uma educação para alteridade na ética de Lévinas. **Ethos & Episteme: Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB**, Ano III, v. 6. Manaus: FSDB, 2007.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber:** cumplicidade e diálogo. São Paulo: EDUSC, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(menores de 18 anos)

ESTUDO: Ensino de música e alteridade: Discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.

Eu, RG, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu (minha) filho(a) nascido(a) em ____ / ____ / _____, participe do estudo “**Ensino de música e alteridade:** Discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada.”, e esclareço que obtive todas informações necessárias.

Estou ciente que:

- I. O estudo se faz necessário para que se possa identificar as maneiras com que as quais os alunos se relacionam com a música e traçar o perfil dos alunos nesta faixa etária que procuram a escola especializada como espaço de aprendizagem musical.
- II. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- III. A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem ao (a) meu (minha) filho(a).
- IV. Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que nem o meu nome nem o de meu filho sejam mencionados;

- V. Eu não pagarei nem serei remunerado pela participação do meu (minha) filho(a).
- VI. Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa
- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- VII. Caso tenham sido tiradas fotografias,
- () concordo que sejam incluídas em publicações científicas, se necessário
- () concordo que sejam apresentadas em aulas ou demais eventos científicos.
- () não concordo que sejam incluídas em nenhum tipo de publicação ou apresentação.
- VIII. Todo o material da pesquisa será armazenado sob a responsabilidade do pesquisador responsável (Ernandes Candeia do Nascimento Júnior), pelo tempo necessário para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Recife, de de 2014.

Pai ou responsável :

.....

Participante:

Pesquisador Responsável pelo Projeto: _____

Ernandes Candeia do Nascimento Júnior

Telefone para contato: (81) 88467736

E-mail: ernandescandeiajunior@hotmail.com

Apêndice B – Questionário empregado na fase preliminar

Nome: _____	
Data: ____/____/____	Idade: _____
Instrumento: _____	

1. Escolha em cada coluna três nomes de grupos musicais ou cantores que mais lhe atraem:

Anitta	Bach	Pollo	Martina Stoessel
Beethoven	Naldo	Som do Louvor	James Hetfield
Bob Marley	One Direction	Linkin Park	Edu Ribeiro
Dadá Boladão	Cláudia Leitte	Snoopy Dog	Mozart
Djavan	The Wanted	David Guetta	Exalta Samba
Jotta A	Aline Barros	Lady Gaga	Seu Jorge
Luan Santana	Michel Teló	Justin Bieber	Avril Lavigne
Natiruts	Justin Timberlake	David Mustaine	Aviões do Forró
Psy	Paramore	Guns N' Roses	Gilberto Gil
Yamandú Costa	Renato Russo	Ivete Sangalo	BB King

2. Faça um (x) nos gêneros ou estilos musicais que representam suas preferências musicais, sublinhe os que nunca ouviu falar e circule aqueles que você não gosta ou não se identifica:

- | | | | |
|---------------|--------------|----------------|----------------|
| () Reggae | () Pop | () Rock | () Eletrônica |
| () Rap | () Clássica | () Swingueira | () Brega |
| () Sertanejo | () Hip Hop | () Funk | () Axé |
| () Forró | () MPB | () Jazz | () Pagode |

- Gospel Caboclinho Blues Soul
 Black Bossa Nova Maracatu Infantil

3. Quando penso em música a primeira palavra que vem a minha mente é:

4. A partir destas 3 músicas que você vai escutar, decida:

Música 1: _____

Eu gostei Era normal Não gostei muito

Eu havia ouvido antes Sim Não

Eu gostaria de ouvir novamente Sim Não

Música 2: _____

Eu gostei Era normal Não gostei muito

Eu havia ouvido antes Sim Não

Eu gostaria de ouvir novamente Sim Não

Música 3: _____

Eu gostei Era normal Não gostei muito

Eu havia ouvido antes Sim Não

Eu gostaria de ouvir novamente Sim Não

5. Em quais momentos a música está presente no seu dia?

6. Desde quando você gosta de música?

7. Conte-me alguma lembrança musical inesquecível

8. Que recordações musicais têm da sua infância?

9. Assinale dois dos meios ou formas mais comuns com as quais você se relaciona com a música?

() Cd's () Dvd's () Internet () Shows () Rádio () Tv () Dispositivos Portáteis

() Outros: _____

10. Quais suas expectativas quanto à aula de música?

11. O que te motivou a estudar música numa escola especializada?

12. A música erudita faz parte do seu cotidiano? Explique:

13. De alguma maneira você sente que o seu gosto musical e suas preferências são valorizadas e contempladas nas suas aulas de música aqui no Conservatório Pernambucano de música? Explique:

14. Sobre o tipo de repertório trabalhado pelos professores em suas aulas de música, você o reconhece de que maneira?

() Muito Importante () Importante () Pouco Importante

15. Se fosse possível, qual a sua sugestão para tornar suas aulas de música mais interessantes e significativas?

16. Assinale a alternativa que melhor indica a distancia entre a música do seu cotidiano e a música vivenciada no Conservatório Pernambucano de Música.

() Muito Próxima (O tipo de música que gosto de ouvir é exatamente o que me é oferecido nas aulas e nas vivências em sala de aula).

() No meio do caminho (Percebo certa preocupação em unir as músicas que escuto no dia a dia e que estão presentes nas mídias, com as músicas que são trabalhadas nas aulas de música).

() Muito distante (Tenho a impressão que as músicas trabalhadas pelos meus professores não apresentam nenhuma relação com a música que realmente me interessa e que pra mim faz sentido).

17. Imagine que você dispõe de um *IPHONE* neste momento, e que a capacidade de armazenamento dele é suficiente para 05 músicas. Monte a sua "Playlist" indicando o nome da música de sua preferência, do grupo ou artista que executa e o gênero musical ou estilo no qual essa música se encaixa.

Faixa	Nome da Música	Artista	Gênero/Estilo
01			
02			
03			
04			
05			

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: **Ensino de música e alteridade:** Discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada

Eu, RG, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar do estudo “**Ensino do música e alteridade:** Discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada.”, e esclareço que obtive todas informações necessárias.

Estou ciente que:

- I. O estudo se faz necessário para que se possa identificar as maneiras com que as quais os alunos se relacionam com a música e traçar o perfil dos alunos nesta faixa etária que procuram a escola especializada como espaço de aprendizagem musical.
- II. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- III. A desistência não me causará nenhum prejuízo.
- IV. Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que o meu nome não seja mencionados;
- V. Eu não pagarei nem serei remunerado pela minha participação.
- VI. Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa
() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII. Caso tenham sido tiradas fotografias,

() concordo que sejam incluídas em publicações científicas, se necessário

() concordo que sejam apresentadas em aulas ou demais eventos científicos.

() não concordo que sejam incluídas em nenhum tipo de publicação ou apresentação.

VIII. Todo o material da pesquisa será armazenado sob a responsabilidade do pesquisador responsável (Ernandes Candeia do Nascimento Júnior), pelo tempo necessário para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Recife, de de 2014.

Participante:

Pesquisador Responsável pelo Projeto: _____

Ernandes Candeia do Nascimento Júnior

Telefone para contato: (81) 88467736

E-mail: ernandescandeiajunior@hotmail.com

APÊNDICE D: Modelo do tópico-guia utilizado para a realização das discussões de grupo

Bloco Temático	Pergunta	Objetivo
Pergunta Inicial	Como foi que vocês decidiram estudar música? O interesse partiu de vocês mesmos?	Proporcionar um debate interativo. Criar uma interação inicial entre os participantes.
Escola especializada e Aprendizagem	Ao relacionar as palavras ensino e conservatório, que ideias passam na mente?	Identificar os pontos negativos e positivos deste espaço Resgatar memórias que se relacionem com este contexto
Relação entre gerações Relação entre professores e alunos	Pensando juntos, professores e alunos, de que maneira esta relação pode contribuir com a aprendizagem musical?	Verificar como se constituem as relações entre professores e aluno e as implicações desta relação para a aprendizagem musical.