

# Contribuições da pedagogia crítica para a educação musical brasileira: por uma apreciação musical multi/intercultural

*Cristiane Abreu Migon; Monique Andries Nogueira*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
cmigon@yahoo.com.br; moniqueandriesnogueira@gmail.com

## Comunicação

**Resumo:** Este trabalho procura elaborar as contribuições da pedagogia crítica por meio da apreciação musical multi/intercultural, como uma prática que auxilie os estudantes do Ensino Fundamental em atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural nas escolas. A escuta de um repertório intercultural, desconhecido pelos alunos, contribui na ampliação do conhecimento musical dos estudantes e em relação ao desafio encontrado, pelo educador musical, contra qualquer tipo de discriminação entre os alunos no interior das escolas brasileiras. A pedagogia crítica condiciona, na educação musical, a elaboração de um diálogo entre o educador musical e os alunos como forma de emancipação, condicionando-o a respeitar a autonomia e a dignidade de cada aluno.

**Palavras chave:** Pedagogia crítica; educação musical; apreciação musical multi/intercultural.

## Introdução

O surgimento de uma teoria radical, definida como “teoria crítica da educação”, trouxe à baila preocupações relacionadas à centralização da política e do poder, no que diz respeito ao funcionamento das instituições escolares. A produção de trabalhos elaborados pelos teóricos críticos baseia-se na construção da subjetividade dos estudantes, na economia política da escolarização, no Estado, na educação e na representação de textos.

Alguns teóricos educadores críticos ainda procuram inspiração nas produções da Escola de Frankfurt, cujos membros elaboraram trabalhos eticamente esclarecedores de análise freudo-marxista. “Nos Estados Unidos, a Escola de Frankfurt de teoria crítica está atualmente fazendo novas incursões na pesquisa social e influenciando inúmeras disciplinas, tais como a crítica literária, a antropologia, a sociologia e a teoria educacional” (McLAREN, 1997, p. 191).

A questão de se teorizar e desenvolver uma pedagogia que incorpore formas de experiências mais abertas entre alunos e educadores musicais, torna-se sugestiva e problemática ao mesmo tempo. A necessidade de se questionar como as experiências humanas estão sendo construídas, contestadas e legitimadas nas escolas, assim como uma organização de experiências pedagógicas, que desenvolvam métodos de aprendizagem mais reflexivos, críticos, investigativos e coletivos, torna-se um grande desafio no contexto educacional.

Para se vencer tal desafio,

[...] os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas (GIROUX, 1997, p. 124).

A apreciação multi/intercultural como pedagogia musical crítica, tem como contribuição ser uma prática que, por meio da escuta musical, transforma-se em uma ferramenta que auxilia os alunos do Ensino Fundamental no respeito à diferença e à diversidade cultural. Nesse sentido, este trabalho procura elaborar a apreciação musical, por meio de um repertório multi/intercultural desconhecido pelos alunos e que esteja próximo de suas preferências musicais, como uma prática pedagógica crítica.

Busca-se abordar, inicialmente, um estudo sobre as contribuições da pedagogia crítica na educação musical, sendo que uma delas é a elaboração de um diálogo entre os educadores musicais e os alunos. Posteriormente, o trabalho refere-se à apreciação musical multi/intercultural como prática pedagógica crítica, onde a importância do capital cultural, as características da apreciação musical propriamente dita e a definição do multiculturalismo crítico são considerados importantes aportes teóricos para sua incorporação como pedagogia musical crítica na educação musical.

## A contribuição da pedagogia crítica na educação musical

O currículo de uma pedagogia crítica, segundo Abrahams, “é composto de acordo com uma síntese que envolve filosofia, uma práxis da psicologia e/ou da teoria da aprendizagem” (ABRAHAMS, 2005, p.68). A pedagogia crítica para a educação musical (PECEM), segundo Abrahams (op. Cit.), possui cinco princípios: 1) uma educação musical baseada num diálogo genuíno entre professor e aluno, que trabalham como parceiros em uma busca conjunta por uma crítica social transformadora e inclusiva do mundo; 2) ensinar e aprender Música com o objetivo de ampliar e transformar o modo com que os alunos e professores observam a realidade; 3) uma educação musical motivadora, onde a conscientização ocorre na medida em que professores e alunos permitem um saber musical que possui profundidade, indo além da retenção e memorização; 4) a educação musical como transformadora, na qual alunos e professores aprendem quando reconhecem uma transformação ou mudança na percepção; 5) uma educação musical considerada como política, ocorrendo situações de poder e controle em sala de aula, na escola e na comunidade.

Freire (2004) enfatiza que ao educador de opção democrática, é necessária autoridade e um certo limite ético adotado pela liberdade. “Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (FREIRE, 2004, p. 105).

A pedagogia crítica também nos faz pensar em relação à identidade cultural dos educandos, exigindo valorização pela mesma na prática educativa. Freire (1997) enfatiza que o respeito se inicia no reconhecimento de nossa identidade, ou seja, em nosso modo de pensar, de fazer, de falar e de experimentar as diferenças. É a partir delas que conseguimos nos descobrir.

Devemos, contudo, ter cuidado a uma certa tendência em se afirmar que o diferente nos é inferior. “Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças” (FREIRE, 1997, p. 65).

Ao enfatizarmos a pedagogia crítica na educação musical, podemos condicionar o educador a respeitar a autonomia e a dignidade de cada aluno.

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 aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2004, p. 59-60, grifo do autor).

A partir disso, podemos inserir, na educação musical, a pedagogia crítica onde o processo de aprendizado baseia-se em um diálogo entre o professor de educação musical e o aluno, como forma de emancipação e ampliação do conhecimento musical. Freire (2011) argumenta que uma educação através de um diálogo crítico entre as culturas, nas escolas, auxilia na troca de experiências entre professores e alunos, através de uma postura dialógica por ambas as partes, tornando-os mais democráticos.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro (FREIRE, 2011, p. 162, grifos do autor).

Através da PECEM, há a criação de um paradigma em função do reconhecimento das experiências e vivências musicais dos alunos, mudando assim as relações de poder em sala de aula, além de desafiar o modelo tradicional de práticas pedagógicas opressoras, bastante difundido no contexto educacional.

Apesar da pedagogia crítica preconizar o diálogo e a autonomia, busca-se analisar e questionar: de que forma ela poderia ser considerada como uma pedagogia musical? Moraes (2006) argumenta que, a partir dos conceitos de pedagogia crítica, existem várias formas de se analisar como ela estaria inserida na educação musical. Moraes (op. Cit.) cita que alguns autores consideram o cotidiano dos alunos como um ponto de partida para as

práticas educacionais, apresentando uma clara identificação da pedagogia crítica como uma abordagem sociológica de educação musical.

Entretanto, outros autores assimilam os conceitos da pedagogia crítica como uma importante teoria que auxilie na formação de educadores musicais críticos, reformulando os currículos e desenvolvendo uma nova concepção de formação de professores.

Para que a pedagogia crítica seja considerada uma pedagogia musical, consideramos que seria interessante partir na direção das próprias práticas pedagógicas musicais utilizadas pelo educador musical em sala de aula. “Somente o educador musical pode compreender as particularidades e complexidades do ato do ensino da música” (MORAES, 2006, p. 60).

Os princípios da pedagogia crítica, aliados à consistente experiência de um educador musical, favorecem a uma reflexão crítica de autonomia e emancipação dos alunos nas escolas. Segundo Moraes (op. Cit., p. 61), “devemos possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um senso crítico dirigido primordialmente para o objeto musical, capacitando-os a abordar a música como forma de conhecimento, única, insubstituível em relação a qualquer outra prática ou forma de arte, ou de reflexão”.

### **A apreciação musical multi/intercultural como prática pedagógica crítica**

A prática de apreciação musical é um importante componente para o desenvolvimento de experiências musicais dos alunos em qualquer instituição escolar. A partir do referencial apresentado, é possível compreender a apreciação musical de um repertório intercultural desconhecido pelos alunos como uma prática pedagógica crítica, que destaca as vivências e experiências musicais, as manifestações e a cultura dos alunos dentro das escolas brasileiras.

Giroux (1997) enfatiza que o discurso a ser adotado nas escolas não deve ignorar a relação entre conhecimento e aprendizagem e a experiência dos alunos, ou seja, deve-se elaborar um discurso que não desvalorize o capital cultural que possuem como base significativa para uma investigação escolar. Para uma melhor compreensão, faz-se

necessário abordar o conceito de capital cultural, que segundo Bordieu (2007), refere-se às atuações, socialização, às práticas de linguagem e aos valores.

O capital cultural representa a formação cultural como conhecimentos e habilidades passados de geração em geração. Para Bordieu (op. Cit.), ele foi imposto como uma hipótese relacionada com a desigualdade de desempenho escolar de crianças que se encontram em diferentes classes sociais.

O capital cultural pode existir: no estado *objetivado*, que se apresenta como um produto da ação histórica, ou seja, retratos, livros, diplomas e outros objetos materiais; no estado *incorporado*, onde encontra-se como disposições de longa duração da mente e do corpo, pressupondo sua incorporação, sendo transmitido de forma hereditária, de maneira dissimulada, inconsciente ou até mesmo invisível; no estado *institucionalizado*, onde o capital cultural procura “estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (BORDIEU, 2007, p. 79).

Ao conferir o estado institucionalizado ao capital cultural, o desempenho acadêmico não representa a habilidade ou a competência individual, nem mesmo a falta de capacidade de estudantes desprivilegiados, mas sim uma depreciação da instituição escolar pelo seu capital cultural.

A partir do conceito de capital cultural, a pedagogia crítica desenvolve um discurso de que as experiências vividas não são automaticamente concluídas a partir de determinantes estruturais ou sistemas de significações textuais previamente moldados, e sim possuem um sentido mais amplo com o mundo do que simplesmente relacionar-se com um texto. Sacristán (2002, p. 35) afirma que “a experiência é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, a prática ou a vivência da pessoa por si mesma, ainda que possa ser ajudada ou provocada por outros”.

Ainda em relação às experiências, destaca-se que a apreciação musical, propriamente dita, é uma das possibilidades relacionadas com as vivências musicais de um indivíduo. É o ato de colocar o indivíduo em atitude receptiva quanto aos estímulos auditivos

de ordem musical, podendo causar um sentimento de prazer, se vier a fazer parte de seu cotidiano.

O apreciador, segundo Filho (1971, p. 12), “é o receptor da criação do autor, transmitida ou atualizada pela execução do intérprete”. O autor também afirma que a apreciação é considerada como audição inteligente ou compreensiva da música. Por ser uma das mais acessíveis práticas na educação musical, considera-se que ela pode propiciar novos tipos de experiências e julgamentos musicais nos alunos.

A apreciação musical, no sentido de ouvir em audiência, é considerada como uma das atividades fundamentais no ensino da música. Por meio dela, o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala de aula quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola (CUNHA, 2003, p. 64).

Existem diferentes níveis de audição, respostas ou reações do apreciador em relação à música. Considera-se que, em sua concepção tradicional, a apreciação musical é uma disciplina teórica e prática, que fornece noções de História da Música por meio da escuta comentada de obras musicais, assim como a prática capaz de ensinar o ouvinte a identificar os elementos da música.

Entretanto, Filho (1971) questiona essa concepção tradicional, destacando que o ato de ouvir e apreciar,

consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc.). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo - se não um homem novo - pode surgir no campo do psiquismo. A nossa reação à música é, portanto, criação, termo final da apreciação (FILHO, 1971, p. 16, grifos do autor).

Swanwick (2003) destaca que cabe ao educador musical a tarefa de buscar uma relação entre a música e a educação musical, de forma que estimule os estudantes ativamente com a música, podendo ser estimulada por meio da apreciação. Uma escuta

consciente tem a possibilidade de construir o conhecimento musical e intelectual dos alunos.

Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um *treinador* ou *instrutor*) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical (SWANWICK, 2003, p.58, grifos do autor).

Vários autores apresentam variadas definições sobre a prática de apreciação nas escolas. Entretanto, torna-se importante frisar que a apreciação musical deve desenvolver uma escuta atenta, reflexiva e crítica, onde a escolha do repertório também é um importante aspecto a ser levado em consideração.

Como educadora musical do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, encontrei limitações em relação às aulas de apreciação enquanto prática conservadora, centrada em um repertório apenas erudito. A diversidade cultural, no interior das escolas, tornou-se um desafio em minha prática, onde houve a necessidade de mesclar tanto um repertório erudito quanto popular nas aulas de apreciação, para que houvesse um maior interesse por parte dos alunos.

A apreciação musical multi/intercultural faz aproximações com o multiculturalismo crítico ou interculturalidade crítica defendido por Candau (2011), na medida em que a incorporação da perspectiva intercultural *crítica* baseia-se no multiculturalismo crítico de Peter McLaren (2000), o qual prioriza uma política de transformação como produto de lutas sociais.

Entretanto, apesar dos países latino-americanos, segundo Walsh (2009), introduzirem nas reformas educativas essa perspectiva, ainda está longe de se perpetuar, no processo educacional, uma escola que possa articular aspectos de valorização, legitimidade e simetria mútua entre as diversas culturas existentes no contexto escolar.

Barreiros (2005, p. 100) destaca que, uma educação multicultural crítica ou pedagogia crítica, “contesta veementemente a persistência da desigualdade de raça, gênero e classe”. A parti disso, consideramos importante abordar o multiculturalismo crítico e a pedagogia crítica como perspectivas teóricas neste trabalho.



Alguns autores afirmam que a pedagogia crítica não incorpora os aportes teóricos do multiculturalismo. Entretanto, apesar de McLaren apontar “potencialidades e insuficiências na teoria educacional crítica” (BARREIROS, 2005, p. 97), a autora afirma que, mesmo insatisfeito com esse campo teórico, McLaren “filia sua proposta a essa mesma corrente” (Op. Cit.).

Segundo Candau e Leite (2006), Peter McLaren não procura negar a pedagogia crítica ou as ideias dos teóricos críticos e sim ir além dela, ou seja, busca atualizá-la e ampliá-la. O multiculturalismo crítico ou interculturalidade crítica seria uma possível abordagem de valorização da diversidade cultural no interior das escolas e a pedagogia crítica, um referencial relacionado com um diálogo emancipador entre o educador musical e os estudantes, que possibilite a autonomia de indivíduos críticos no meio social.

A apreciação musical multi/intercultural torna-se uma pedagogia musical crítica a partir do momento em que os estudantes encontram a oportunidade, no processo de aprendizagem musical, de ampliar o seu conhecimento musical por meio de um repertório intercultural desconhecido, baseado em suas experiências musicais e manifestações culturais, que possibilitem exemplificar e conhecer características de um determinado local por meio das músicas a serem apreciadas.

## **Considerações finais**

Embora haja o crescimento da inserção gradativa, por parte dos professores, de práticas pedagógicas interculturais nas escolas (CANDAU, 2011), a experiência como educadora musical do Ensino Fundamental, em uma escola do município do Rio de Janeiro, possibilitou a conclusão de que ainda existem discriminações em relação à diversidade cultural no interior das escolas. Torna-se um desafio, para o educador musical, auxiliar os alunos na valorização das diferenças por meio de uma pedagogia musical crítica.

A escuta musical é considerada uma das mais acessíveis práticas na educação musical e propicia novas experiências e julgamentos musicais nos alunos. A partir disso, a apreciação musical multi/intercultural, no contexto educacional, poderia ser uma prática de

ensino que visa contribuir na aprendizagem de atitudes respeitadas, por parte dos alunos, relacionadas com a diferença e a diversidade cultural no interior das escolas.

## Referências Bibliográficas

ABRAHAMS, F. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, vol.12, p.65-72, 2005.

BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M. (org.); GABRIEL, C. T. [et. al]. *Cultura (s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p. 95-114.

BIDO, J. M. RAZÃO EMANCIPADORA: em busca da autonomia do sujeito pelo processo educacional. *ARCHÉ SOPHIAS - Revista da Academia Mourãoense de filosofia*, Campo Mourão, p. 67 - 81, 26 nov. 2013.

BORDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V.M.; LEITE, M. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, V. M. (Org): *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 121-139.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 240-255, 2011.

CUNHA, E. S. A avaliação da Apreciação Musical. In: HENTSCHEKE, L.; DEL BEM, L. (Org). *Avaliação em Música – reflexões e práticas*. Editora Moderna, 2003.

FILHO, C. *Apreciação musical: subsídios técnico-estéticos*. Fermata do Brasil, São Paulo, 1971.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MORAES, A. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, mar.2006, p. 55-64.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: XII CONGRESSO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 2009, Florianópolis: UFSC, p.1-28.