

Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música

Frank Abrahams¹

Westminster Choir College of Rider University
abrahams@rider.edu
www.frankabrahams.com

Resumo. Este artigo propõe uma Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PCEM) e mostra como os princípios da PCEM fortalecem o ensino e a aprendizagem de música. Situado em um contexto onde o propósito da educação musical é permitir que os alunos se tornem músicos e, no processo, transformar tanto os estudantes quanto seu professor, o texto está dividido em quatro seções. A primeira seção situa historicamente a PCEM, relacionando-a aos escritos e ensinamentos de Paulo Freire e, particularmente, aos conceitos de conscientização, ligando a palavra ao mundo, e transformação que leva à liberação. A seção seguinte demonstra como a teoria crítica, a aprendizagem experiencial e a práxis atuam em conjunto informando currículos de educação musical. Em seguida, explica um modelo de ensino em oito etapas onde a PCEM sustenta o desenvolvimento da instrução musical. Na conclusão são apresentados exemplos concretos da PCEM em ação na aula de música.

Palavras-chave: pedagogia, educação musical, teoria crítica

Abstract. This paper proposes a Critical Pedagogy for Music Education (CPME) and shows how the tenets of CPME enhance music teaching and music learning. Placed in a context whereby the purpose of music education is to empower children to be musicians and in the process transform both the students and their teacher, the paper is in four sections. The first part situates CPME in an historical context linking it to the writings and teachings of Paulo Freire and particularly his concepts of conscientization, connecting word to world and transformation that yields liberation. The next section demonstrates how critical theory, experiential learning and praxis work together to inform curricula in music education. Then, the author explains an eight-step teaching model whereby Critical Pedagogy for Music Education informs the delivery of music instruction. The paper concludes with concrete examples of Critical Pedagogy for Music Education in action inside the music classroom.

Keywords: Pedagogy, Music Education, Critical Theory

Introdução

Ao escreverem críticas sobre concertos, os críticos freqüentemente fornecem ao leitor algumas informações generalizadas sobre o compositor e as circunstâncias que circundaram a composição de uma obra em particular. Tipicamente, uma análise geral do trabalho é introduzida, assim como comentários sobre os músicos e seus respectivos desempenhos. O bom crítico baseia a sua avaliação de acordo com parâmetros desenvolvidos em outras

apresentações do mesmo trabalho. Eles podem também consultar diversas gravações da obra, avaliar a reação da platéia e a relevância da composição e o seu desempenho em relação à carreira do regente, do compositor ou à vida musical da comunidade onde a apresentação ocorreu. Em outras palavras, colocam a música, os músicos e o desempenho em um contexto, e somente então fazem um julgamento abalizado. Como todo “connoisseur,” comparam um

¹ Tradução para o português de Julius Paternostro

determinado desempenho aos muitos outros desempenhos que assistiram e dão uma opinião judiciosa e “perita”.

Eu ensino no Westminster Choir College em Princeton, Nova Jérsei, uma faculdade localizada a uma hora ao sul de Nova Iorque. Fundada 75 anos atrás, a escola possui uma reputação internacional de excelência no desempenho coral, no ensino de música, em música sacra e em canto. Os formados pela faculdade trabalham em companhias de ópera por todo o mundo, ensinam em escolas e faculdades por todos os Estados Unidos e regem, nacionalmente, os coros de escolas e igrejas. O Westminster Choir College empreende contínuas pesquisas sobre música, procurando dar ênfase ao ensino e à aprendizagem. Nosso projeto mais recente procura atender à implementação de certas reformas que introduziram programas de música nas escolas, particularmente naquelas localizadas em centros urbanos que se encontram em perigo de extinção. As iniciativas educacionais exigidas pelo governo federal marginalizaram o ensino da música, enquanto as prioridades afastam-se da música e de outras artes para concentrar-se no desenvolvimento de aptidão matemática e de alfabetização. Enquanto alguns acreditam que nós ensinamos música pelo seu próprio valor, no Westminster nós consideramos o ensino da música como um assunto que possa induzir os alunos a pensar, a agir e a sentir. Para esse propósito, nós adotamos e adaptamos os princípios da Pedagogia Crítica e desenvolvemos um modelo praxial para levar a cabo tal instrução nas escolas onde os alunos não são privilegiados, mas ao invés, onde os alunos e seus professores se esforçam diariamente para conseguir que a música mantenha um lugar importante no currículo escolar.

A finalidade deste artigo é discutir a Pedagogia Crítica para a Educação Musical (PEM) e mostrar como os princípios da PEM dão ênfase ao ensino e à aprendizagem de música. O texto será apresentado em quatro seções. A primeira parte situa a PEM em um contexto histórico que a liga à obra e aos ensinamentos de Paulo Freire. A seção seguinte demonstra como a Teoria Crítica, a aprendizagem vivencial e a sua práxis (teoria e prática conjuntamente) informam os currículos e a educação musical. Finalmente, eu introduzo um modelo de ensino que utiliza a Pedagogia Crítica na Educação Musical.

O legado de Paulo Freire

A Pedagogia Crítica foi desenvolvida por Paulo Freire no Brasil dos anos 1960 para a alfabetização de adultos (Freire os chama de oprimidos). Acre-

ditando que o ensino é uma conversa ou um diálogo entre o professor e o aluno, Freire apresentava problemas para seus alunos que faziam com que examinassem o que já sabiam, compreendendo a ligação entre o mundo e a sala de aula e a sua conexão com os objetivos da aptidão literária. Ou seja, seu objetivo era usar esse conhecimento como uma ponte para a nova aprendizagem. Diversos princípios-chave definem esta Pedagogia Crítica. Eles são:

1) A educação deve ser entendida como uma conversa onde os alunos e seus professores levantam e resolvem problemas juntos.

2) A educação amplia a maneira com que os alunos percebem a realidade. Na Pedagogia Crítica, o objetivo de ensinar e de aprender é transformar a maneira com que ambos, alunos e seus professores, percebem o mundo.

3) A educação motiva. A partir do momento em que os alunos e o seu professor “sabem que sabem,” então o fenômeno da “conscientização” ocorreu. A conscientização implica um saber que possui profundidade e vai além da retenção de informação e memorização. Ao contrário, a conscientização subentende um saber baseado em compreensão e na habilidade de agir na aprendizagem de tal maneira que se possam afetar as mudanças.

4) A educação é transformadora. Para aqueles que aplicam a Pedagogia Crítica, o aprendizado ocorre quando os professores e alunos conseguem reconhecer uma mudança na percepção. É essa mudança ou transformação que os professores podem avaliar.

5) A educação é política. Situações de poder e de controle fazem parte do cotidiano da sala de aula, da escola em geral, bem como da comunidade. Aqueles que detêm o poder fazem decisões sobre o que é ensinado, como e por quanto tempo, quanto dinheiro é despendido em cada matéria ou currículo, e assim por diante. Aqueles que ensinam o modelo da Pedagogia Crítica resistem às restrições impostas por aqueles que mantêm o poder. Eles o fazem primeiramente em sua própria sala de aula, reconhecendo que as crianças já vêm para a sala de aula com um conhecimento que precisa ser levado em consideração e respeitado. Nos Estados Unidos, a aplicação do método freiriano foi eficaz no ensino da leitura, particularmente em distritos escolares urbanos.

Freire (1970) ensinou que diversas circunstâncias devem resultar de qualquer forma de instrução antes que se possa afirmar que o aprendizado realmente tenha ocorrido. A primeira é a conexão da “palavra ao mundo”. Freire defendeu que a menos que a aprendizagem facilite uma mudança na percepção da realidade do aluno, o aprendizado não ocorreu. Os professores, de acordo com Freire, facilitam essa conexão ajudando aos alunos a inspirarem-se na sua própria realidade para criar novas possibilidades. Como Weiler (1988, p. 18) explica

um dos princípios da pedagogia freiriana é sempre a necessidade de que os professores respeitem a consciência e a cultura de seus alunos, criando uma situação pedagógica em que os alunos possam articular a sua compreensão do mundo.

Ao mesmo tempo, os professores precisam ser reflexivos de uma maneira interna, tentando compreender os seus próprios preconceitos, bem como o prisma ideológico pelo qual a sua realidade externa é classificada e compreendida (Freire, 1973).

A seguir, vem o interesse pela conscientização. Nos trabalhos de Freire (1970, 1973), a conscientização é o fenômeno que ocorre quando os alunos se dão conta de que “sabem que sabem”. É uma experiência bastante forte, que os eleva a um nível mais crítico de consciência e adiciona uma sensação de dimensionalidade à experiência da aprendizagem. O próprio Freire (1970, p. 17) definiu a conscientização como “aprender a perceber contradições sociais, políticas e econômicas e entrar em ação contra os elementos opressivos da realidade”.

A Pedagogia Crítica preocupa-se não somente com os alunos e com a mudança que ocorre neles em consequência da aprendizagem, mas também com a mudança que ocorre no professor. Na Pedagogia Crítica, não somente os professores ensinam aos alunos, mas também os alunos, por sua vez, ensinam ao professor. Isso acarreta uma transformação em ambos, alunos e professores. Quando isso acontece, Freire (1970) afirma, uma aprendizagem verdadeira e significativa realmente ocorreu. Schmidt (2002a) escreve que esse assunto é complicado para professores de música. Aqueles que se preocupam com avaliação e resultados indagam-se como poder medir a transformação do aluno.

Os professores de música interessados em motivarem seus alunos e em fornecerem uma educação transformadora precisam recusar a vontade inabalável [e os padrões rígidos] de sermos quem somos. Um ensino que não é alienado requer conscientização, mas também a negação de quem o discurso dominante nos diz que somos. O significado pessoal, a interpretação, a compreensão sociocultural e a expressão própria, assim como um conhecimento mais abrangente do

mundo, estão em primeiro lugar na conceitualização da instrução musical. (Schmidt, 2002a, p. 9).

Que tipo de mudanças constitui uma ação transformadora? Alguns sugerem que os professores são relutantes em considerar a sua própria transformação, pois isso implicaria na reflexão crítica de sua parte e em um desejo espontâneo de aceitar novas realidades. O que eu proponho, então, é que se alguma mudança houver de ocorrer, os alunos – assim como os seus professores – devem estar totalmente engajados em um processo de conscientização, ou, como Freire afirma, “tornar-se criticamente cômico do mundo sócio-histórico no qual se intervém ou se finge intervir politicamente” (apud Macedo, 1994, p. xi-xii).

Uma abordagem crítico-pedagógica vê o ensino como um campo em que o professor – da mesma forma que o crítico de música – atua como profundo “connoisseur” de música e coloca a informação em um contexto que seja familiar ao aluno. As atividades de sala de aula despertam a musicalidade nos alunos e permitem que atuem como músicos que pensam, agem e sentem em níveis intensos. Os professores de música que ensinam criticamente vêm a si próprios como parceiros dos alunos. Em consequência, vivenciam resultados que são transformadores no nível pessoal.

A Pedagogia Crítica “é uma maneira de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, a produção de conhecimento, as estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais da comunidade em geral, da sociedade e da nação” (McLaren, 1998, p. 45). O foco centraliza-se em desenvolver o potencial tanto do aluno como do professor. É uma perspectiva que procura a expansão de possibilidades, reconhecendo quem os alunos e seus professores são, utilizando os seus potenciais e, ao mesmo tempo, avaliando as suas necessidades. A Pedagogia Crítica sugere aos professores que usem várias estratégias no sentido de cumprirem esta missão, que é a de motivar os alunos a tornarem-se músicos. Ao observar a Pedagogia Crítica em prática, nós podemos ver alunos tocando instrumentos em sala de aula, usando solfejo de mão, movendo-se ou reagindo de alguma forma física aos sons que ouvem. Podemos ver também alunos trabalhando em equipe, em grupos empenhados em resolver ou levantar novos problemas. Haverá ocasiões em que os alunos e seus professores entrarão em diálogo verbal ou musical, através de discussões e improvisação, a fim de criar algo que faça sentido de alguma forma criativa, e haverá também algumas atividades práticas, que os professores de música gostam imensamente de incluir em

suas aulas. Podem-se observar alunos ensinando seus professores enquanto os professores ensinam a outros alunos. Estes exemplos e tantos outros são possíveis de se verificar em um programa de música onde a Pedagogia Crítica seja praticada.

A Pedagogia Crítica e currículo

O currículo de uma Pedagogia Crítica e sua conseqüente instrução musical, assim como outras matérias, é composto de acordo com uma síntese que envolve filosofia, uma práxis da psicologia e/ou da teoria da aprendizagem. A Pedagogia Crítica para a instrução musical emerge de uma síntese da teoria crítica como uma estrutura filosófica e das aplicações de um ramo da Psicologia Educacional conhecido como “aprendizagem vivencial”.

A aprendizagem vivencial, particularmente conforme articulada por Bernice McCarthy (1987, 2000, 2003) no seu modelo de ensino que leva em consideração os estilos de aprendizagem do aluno e do professor, fornece uma estrutura básica para as aulas que reconhece os alunos e os seus professores como quem eles realmente são. Especificamente, o modelo coloca as crianças e os seus professores em uma zona de “conforto” durante no mínimo um quarto da experiência de aprendizagem total. Focalizando na aprendizagem conceitual que é coerente com os princípios da Pedagogia Crítica, McCarthy sugere que as atividades de aprendizagem devem se alternar entre as modalidades concretas e abstratas ou holísticas da percepção, o que facilita uma experiência de aprendizagem envolvendo os dois hemisférios do cérebro. O ciclo de aprendizado sugerido por ela engaja os alunos em experiências que facilitam a ação crítica e o sentimento crítico. Enquanto os alunos têm a oportunidade de construir o conhecimento, têm também a oportunidade de agir e refletir sobre as suas ações. Os professores também participam do processo de aprendizagem à medida que avaliam continuamente as experiências desse processo em tempo real.. Isto é, a avaliação é contínua, e permite o redirecionamento em pontos múltiplos durante toda a experiência de aprendizagem.

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical procura identificar as possibilidades na sala de aula, oferecendo uma oportunidade para conectar a “palavra ao mundo” através de sua urgência inflexível de transformação. Dessa forma, amplia os princípios da teoria crítica através, além do reino do pensar crítico, de uma educação problematizadora e do diálogo.

Ao contrário das abordagens populares de Orff ou de Kodály, a Pedagogia Crítica não defende um corpo específico do repertório, ou um procedimento de ensino específico. Ao invés disso, é uma visão que fornece aos professores e alunos uma pedagogia flexível. Para a instrução musical, esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa música (isto é, a música do professor) e motiva os professores a compreenderem a música deles (isto é, a música do aluno) como partes integrais de uma realidade coletiva. A Pedagogia Crítica sugere que a música, como parte do nosso passado cultural, e presente e futuro, tem o poder de liberar os alunos e os seus professores dos estereótipos atuais sobre músicas e músicos, e incentiva um raciocínio crítico, uma ação crítica e um sentimento crítico. Coloca a música em um contexto social, político e cultural que resulta em uma conexão do que Freire chama de a “palavra,” que em nosso caso é a música, ao “mundo”. Finalmente, os alunos e os seus professores alcançam um nível de “conscientização”, ou seja, “sabem que sabem”. Quando esse tipo de transformação ocorre e o próprio conhecimento resulta em um momento de “Aha” – uma sensação de descoberta –, então podemos afirmar que a aprendizagem de música ocorreu.

Para aqueles que se identificam como pedagogos críticos, a finalidade da educação musical é permitir que os alunos se tornem mais musicais e melhores músicos, e que no processo desenvolvam práticas transformadoras para ambos, alunos e professores. As aulas de música orientadas por essa pedagogia despertam a imaginação musical, a inteligência musical, a criatividade musical e a celebração da música através das apresentações. Os professores que necessitam fornecer experiências múltiplas e variadas para os alunos em suas aulas de música acham a Pedagogia Crítica atraente.

Para uma Pedagogia Crítica da Educação Musical

Ao prepararem as suas aulas, os pedagogos críticos, assim como todos os bons professores, fazem quatro perguntas. Elas são: Quem sou eu? Quem são meus alunos? Em que eles podem tornar-se? Em que podemos nos transformar juntos? Evidentemente, não existe nenhuma resposta definitiva. No contexto de suas próprias situações pedagógicas, cada professor responder-lhes-á de uma maneira diferente. Essas perguntas informam e guiam os professores e os alunos, ajudando todos se transformar do que “são” para o que “podem ser”. O seguinte quadro apresenta o modelo de seqüência da aprendizagem.

Quadro 1: Modelo de plano de aula para uma Pedagogia Crítica da Educação Musical

| PEDAGOGIA CRÍTICA | INCENTIVANDO OS MÚSICOS | SEQÜÊNCIA DO PLANO | PADRÕES NACIONAIS | ESTRUTURA DA AULA |
|---------------------------------------|---|---|--|------------------------|
| Quem somos | Usando a imaginação musical | 1 Homenageando o seu mundo <i>O professor motiva os alunos para a resolução de problemas criando uma experiência que apresente uma necessidade (razão) de saber.</i> | Experimentando música (6, 7) Ouvir, analisar, e descrever música. Avaliar música e apresentações musicais. | Exposição |
| | | 2 Compartilhando a experiência <i>Os alunos e o professor analisam a experiência. Compartilham sentimentos e refletem sobre eles.</i> | | |
| Quem os nossos alunos podem tornar-se | Usando a inteligência musical | 3 Ligando o seu mundo ao conceito <i>O professor faz a conexão com a experiência usando conceitos comparáveis em outras artes, culturas, ou experiências dos alunos fora da escola.</i> | Ligando música (8, 9) Entender relações entre música, outras formas artísticas e outras disciplinas fora das Artes. | Desenvolvimento |
| | | 4 Dialogando juntos <i>O professor apresenta o conteúdo da aula. Os alunos compilam as provas necessárias para resolver o problema.</i> | Entender música em relação à história e cultura. | |
| | | 5 Praticando o conceito <i>O professor fornece aos alunos uma oportunidade de praticar o conteúdo. Dever de casa ou um teste pode ser incluído nesta etapa.</i> | | |
| Quem nós poderíamos nos tornar juntos | Usando a criatividade musical | 6 Ligando a palavra ao mundo <i>O professor convida os alunos a acharem soluções alternativas e novos meios de usar a informação apresentada. Os alunos têm a oportunidades de criar algo novo.</i> | Criando música (3, 4, 5) Improvisar melodias, variações e acompanhamentos. | Improvisação |
| | | 7 Avaliando a transformação <i>Os alunos e o seu professor refletem e avaliam o trabalho efetuado. Alguma avaliação pode ser aplicada nesta etapa.</i> | Compor e arranjar música com regras específicas. Ler e notar música. | |
| | Celebrando a música através da performance | 8 Reconhecendo a transformação <i>Os alunos e o seu professor celebram o novo aprendizado através de uma apresentação, exibição ou alguma outra forma de demonstração.</i> | Executando música (1, 2) Cantar, individualmente e em conjunto, repertório variado de música. Tocar com instrumentos, individualmente e em conjunto, repertório variado de música. | Recapitulação |

Ao contrário de planos de aula tradicionais, essas aulas não levam um número específico de minutos nem um número específico de períodos para que se completem. Em vez disso, o modelo segue como uma sinfonia. Começa com uma exposição, seguida por uma seção de desenvolvimento com improvisação e uma recapitulação final. Os professores têm autoridade para adaptar o modelo a fim de que satisfaça às suas situações específicas. Cada seção do modelo leva uma quantidade diferente de tempo, dependendo da idade e experiência dos alunos e da situação em que a aula ocorre. O modelo de lição depende de professores que sejam músicos e conheçam educação musical, que saibam –

através de instinto e experiência – quando é apropriado permitir aos alunos que usem a sua criatividade ou quando é tempo de seguir adiante. A idéia fundamental é que o plano de aula deve fornecer experiências musicais significativas tanto para o aluno quanto para o professor. O lema é “profundidade vale mais que quantidade”.

Essa abordagem preconiza um aprendizado vivencial. Ela diferencia o processo educacional fornecendo uma variedade de atividades que enfatiza a “prática.” Os alunos exploram, ouvem, descrevem, analisam e avaliam continuamente. Como resultado disso, todos os nove padrões em educação musical são respeitados.

Schmidt (2002b) e outros (Elliott, 1995; Gates, 1999) propõem uma concepção de música como ação, ao sugerir que a música não é somente um verbo, mas também um verbo de poder, abrindo assim novos caminhos para conectar a música, isto é, a palavra, ao mundo. Isso deu licença a pedagogos críticos para envolverem-se juntamente com seus alunos na criação de música que era não apenas criticamente ativa e conscienciosa, mas também criticamente sensorial. Como a música reflete o pensamento e a emoção (Langer, 1957; Meyer, 1957), ela é tão motivadora quanto poderosa, e, como tal, a música fornece as ferramentas de linguagem através das quais a emoção pode ser expressada por meios não-verbais. Dessa maneira, a música se liga às realidades de indivíduos, assim como de comunidades, na sua procura de mudança social (Schmidt, 2002a).

Pedagogia Crítica para a Educação Musical em ação

O uso da pesquisa em teoria crítica e Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música era a meta do professor de música em uma escola em Princeton, Nova Jersey. Ao contrário do ensino tradicional, as aulas de música não tinham como foco um conjunto de objetivos educacionais que foram determinados pelo professor. Em vez disso, as aulas eram dadas por estudantes universitários ainda não formados em Educação Musical no Westminster Choir College, trabalhando em colaboração com os seus professores. Concordando que o propósito da educação musical era incentivar os alunos a tornarem-se músicos, eles geraram experiências que homenageavam o universo dos alunos da sexta série e ajudavam essas crianças a expandirem sua esfera de compreensão e possibilidades. Por exemplo, uma aula de canto gregoriano começou com os alunos ouvindo música *rap*. Em grupos pequenos, as crianças criaram “mapas mentais” ou teias, em que identificaram as características do repertório de música *rap* que ouviram. Os alunos descobriram que essa música oferecia uma abertura para um setor específico da sociedade, e refletiam as idéias mais íntimas do músico de *rap*. O *rap* era não-melódico, mas focalizava, ao contrário, em um texto adaptado a um esquema de rimas específico. Os alunos concluíram que existem regras para a construção da música *rap* e que esse tipo de música representava uma forma significativa de expressão dentro da cultura *hip-hop* urbana. Depois de ouvir o canto gregoriano, os alunos foram capazes de estabelecer semelhanças com a forma do *rap*, mas repararam que, ao contrário deste, o canto gregoriano usava a melodia para expressar o significado do texto. Entretanto,

assim como o *rap*, o canto gregoriano tinha uma função muito específica para uma camada muito específica da sociedade. Como todas as aulas dadas aos alunos da sexta série, os conceitos emergiram do conteúdo musical e das experiências criadas através do canto e dos instrumentos usados na sala de aula, assim como pelo intermédio de arranjos, de improvisação e de composição. No caso da aula de *rap/canto gregoriano*, os alunos descobriram que a música tem forma e expressa emoção dentro do contexto de uma situação cultural e histórica particular. Em outras aulas, a música americana folclórica e a cultura popular contemporânea foi agregada à música do cânone ocidental clássico ou música de várias partes do mundo. Os alunos – juntamente com o seu professor – foram analisados, avaliaram e formaram opiniões a respeito da música que ouviram, criaram e apresentaram. Em uma outra aula, foi pedido aos alunos que compartilhassem a música de suas próprias heranças culturais, ensinando ao restante da turma uma canção que eles tivessem aprendido oralmente em casa. Sempre procurando aplicar a noção freiriana de conectar a palavra ao mundo (Freire, 1970), as experiências que os alunos mais gostaram nas aulas de música resultaram em conexões com a história e a cultura com outras disciplinas acadêmicas e com as realidades dos alunos fora da sala de aula. Os alunos compuseram uma nova ária para a *Rainha da Noite* que seria interpretada por Madonna, quando foram informados que ela havia sido escolhida para atuar em uma nova versão da *Flauta Mágica*, de Mozart. Em uma outra aula, os alunos tiveram que lidar com a ordem das seções do movimento final da nona sinfonia de Beethoven. O seu problema foi defender a escolha feita por Beethoven contra críticos imaginários, que argumentavam que a fuga deveria vir no final do movimento. As experiências em arte visual, dramaturgia e dança forneceram integração com outras formas de arte e a capacidade dos alunos de relacionar conceitos entre várias disciplinas artísticas. Com uso de tecnologia, foi simples reorganizar os segmentos, de forma que eles pudessem ouvir várias opções. Embora eles tenham concluído que Beethoven havia feito a escolha certa, a discussão ou debate em sala de aula foi estimulante e reveladora. As lições seguiram uma forma expandida de sonata, que foi livremente adaptada do modelo 4MAT, desenvolvido por McCarthy (1987). As lições começaram com uma exposição, onde as crianças evocaram as suas próprias experiências de vida, tendo que resolver um problema musical particular ou alguma outra circunstância. Através de diálogo (Freire, 1970; Schmidt, 2001), as crianças – juntamente com o

seu professor – processaram esta experiência. Em seguida, na seção de desenvolvimento, o professor apresentou às crianças a informação necessária para improvisar sobre o tema da lição. As lições freqüentemente incluíram uma apresentação formal pelo professor, seguida por uma atividade onde os alunos tornaram-se compositores ou improvisadores ou empenhavam-se em algum outro tipo de desafio criativo. Na recapitulação, os alunos e o seu professor avaliaram conjuntamente seus projetos. Mais uma vez, eles dialogaram tentando descobrir como os novos conceitos musicais aprendidos podem ligar-se ao seu universo pessoal e com o mundo além da sala de aula. Exploraram possibilidades. O professor também teve uma oportunidade para reflexão nesse momento. Seria nessa etapa da aula que a transformação, caso ocorresse, se evidenciaria. As aulas se concluíram com uma apresentação musical ou outra atividade que forneceria uma conclusão.

Pelo desenvolvimento de um currículo baseado nos princípios da Pedagogia Crítica para a Educação Musical, os professores de música e os seus alunos são capazes de encontrar resultados tradicionais através de um currículo flexível, desenvolvido conjuntamente por professores e alunos, e – mais importante – através de um currículo que é mais interessante aos alunos. O compromisso da PCEM está em apoiar um currículo onde a criação de música é libertadora e transformadora, porque o currículo foi individualizado. Ainda mais, está em dar oportunidades onde os alunos da sexta série seriam capazes de registrar sua própria seqüência de experiências, em que poderiam dizer: “Aha, agora eu entendo.” Maior entusiasmo por parte dos alunos foi notado, e o professor de música vivenciou sentimentos semelhantes. Quando os temas eram apresentados, os alunos e o seu professor estavam sempre animados em compartilhar a sua música um com o outro. Os alunos disseram que se sentiam bem quando sua música era reconhecida como importante pelo professor de música. O professor confessou que aprendeu muito sobre os seus alunos e sobre a música que era nova para ele. Em resumo, enquanto é difícil reivindicar “transformação,” tanto os alunos quanto o seu professor acreditaram que a PCEM transformou e enriqueceu as suas interações uns com os outros. Como as aulas incluíram criação musical, os alunos atuaram como

verdadeiros músicos. Isso significa uma mudança radical em relação aos anos anteriores, em que os alunos aprendiam “sobre” música e executavam a música de outros, a ponto de excluir totalmente a música criada por eles mesmos.

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical oferece oportunidades para que as aptidões individuais sejam identificadas e para que os indivíduos que aprendem em estilos diversos sejam respeitados em meios diversos. Os alunos gostam de trabalhar em equipe, resolvendo problemas, e se mostraram capazes de atuar a contento quando foram desafiados a pensar, sentir e agir de uma maneira crítica sofisticada. Em nossa escola-laboratório em Princeton, os alunos mostraram ao professor que são capazes de aprender por conta própria e que retiveram conhecimento quando o aprendizado foi baseado em experiências pessoais. As aulas deram aos alunos e ao seu professor a oportunidade de participar em uma conversa significativa, verbal e musicalmente, confirmando o êxito do diálogo como uma estratégia de ensino.

Conclusões

A Pedagogia Crítica para a Educação Musical reconhece que o aprendizado em música é construído social e politicamente. Assim, propõe uma mudança nas relações de poder dentro da sala de aula, sugerindo que alunos e professores ensinem uns aos outros. A PCEM engaja crianças não somente no pensamento crítico, através de problematização, diálogo e resolução de problemas, mas engaja professores e alunos em ação crítica por meio de uma cautelosa (Gates, 1999) produção de cultura (Apple, 1982; Giroux, 1985), à medida que os alunos criam composições originais.

A PCEM nutre um sentimento crítico no ato de reproduzir cultura (Bourdieu, 1977) para expressar música por meio de composição, improvisação e apresentação e também através de análise e avaliação musical. Primordialmente, a PCEM produz experiências que são transformadoras tanto para os alunos quanto para o seu professor. As estratégias incentivam a colocação e a resolução de problemas através de um diálogo musical e verbal. Em suma, as estratégias sugerem possibilidades para que se derrubem as barreiras entre a “nossa” música e música “deles,” movendo-nos, juntos, do que somos para o que podemos ser.

Referências

- APPLE, Michael W. *Education and power*. Boston: Routledge, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press, 1977.
- ELLIOTT, David. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.
- _____. *Education for critical consciousness*. New York: Herder and Herder, 1973.
- GATES, J. Terry. Action for change in music education: the Mayday Group agenda. In: McCARTHY, M. (Ed.). *Music education as praxis: reflecting on music-making as human action*. College Park: University of Maryland, 1999. p. 14-25.
- GIROUX, Henry. *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder: Westview Press, 1985.
- LANGER, Suzanne K. *Philosophy in a new Key: a study in the symbolism of reason, rite and art*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- MACEDO, Donaldo P. *Literacies of power: what Americans are not allowed to know*. Boulder, CO: Westview Press, 1994.
- McCARTHY, Bernice. *The 4MAT System: teaching to learning styles with right and left-mode techniques*. Barrington, IL: Excel, 1987.
- _____. *About teaching: 4MAT in the classroom*. Wauconda, IL: About Learning, 2000.
- _____. *About teaching companion*. Wauconda, IL: About Learning, 2003.
- McLAREN, Peter. Che: the pedagogy of Che Guevara: critical pedagogy and globalization thirty years after Che. *Cultural Circles*, v. 3, p. 29-103, Summer 1998.
- MEYER, Leonard B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1957.
- SCHMIDT, Patrick. *The applications of a dialoguing and problem posing Pedagogy for the teaching of History and Philosophy of Music Education to graduate Music Education Majors: an action research*. Unpublished masters thesis, Westminster Choir College of Rider University, Princeton, 2001.
- _____. *Music education as liberatory practice: creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective*. Paper presented at the meeting of the Paulo Freire Institute, Los Angeles, CA., September, 2002a.
- _____. *Looking for a broader road: college music education curriculum through social lenses*. Paper presented at the meeting of the Mayday Group, Columbus, OH, October, 2002b.
- WEILER, Kathleen. *Women teaching for change: gender, class and power*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988.

Recebido em 08/11/2004

Aprovado em 10/12/2004