

A interculturalidade como possibilidade para a docência em música na universidade**Interculturality as a possibility for music teaching at the university**

DOI:10.34117/bjdv5n9-055

Recebimento dos originais: 18/07/2019

Aceitação para publicação: 10/09/2019

Fernando Stanzione Galizia

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Endereço: Via Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676

CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil

E-mail: fernandogalizia@gmail.com

Emília Freitas de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Instituição: Universidade Federal de São Carlos

Endereço: Via Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676

CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil

E-mail: eflima281001@gmail.com

RESUMO

O artigo traz recorte de pesquisa já concluída, cujo objetivo geral foi investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalecente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural. O referencial teórico do estudo possui como eixo principal as premissas da Didática Crítica Intercultural tal como formuladas por Vera Maria Ferrão Candau. Amparada no paradigma qualitativo, trata-se de uma pesquisa-intervenção que se insere no movimento de pesquisa da própria prática. Os dados foram construídos por meio de observações semiestruturadas em uma disciplina de Linguagem e Estruturação Musical. As análises demonstraram a necessidade dos professores universitários questionarem dinâmicas habituais de ensino de música nas universidades. Estes docentes devem também afirmar a pluralidade de verdades possível frente ao conhecimento musical trabalhado, não reduzindo esse conhecimento a um determinado universo cultural. Por fim, por meio da valorização de múltiplas linguagens, mídias e expressões culturais, foi possível potencializar o fortalecimento das identidades dos alunos, favorecendo processos de empoderamento, emancipação e autonomia, valorizando diferenças e promovendo a igualdade.

Palavras-chave: Educação Superior; Ensino de Música; Didática Crítica Intercultural.**ABSTRACT**

This paper reports part of a research already finished, the general purpose of which was to investigate possibilities and limits of social and educational practices to overcome the traditional teaching paradigm still prevailing in Music Higher Education, in an Intercultural

direction. The main theoretical references are based on studies of Critical and Intercultural Education by Vera Maria Ferrão Candau. Based on the qualitative paradigm, this study is an intervention research that falls within the practitioner research. Data have been built through semi-structured observations in the Language and Musical Structure subject. The analyses have demonstrated the need for university professors to question the usual dynamics of music teaching in universities. These professors must also affirm the plurality of possible truths in the musical knowledge taught in the subject, not reducing this knowledge to a certain cultural universe. Finally, by valuing multiple languages, media and cultural expressions, it has been possible to strengthen students' identities, favoring empowerment, emancipation and autonomy processes, valuing differences and promoting equality.

Keywords: Higher Education; Music Education; Critical and Intercultural Education.

1 INTRODUÇÃO

A maioria da docência realizada no Ensino Superior atualmente é calcada no que denominamos de modelo frontal de ensino (CANDAU, 2012). Trata-se de aulas expositivas – nos moldes de palestras – onde o professor é o centro do processo pedagógico e ao aluno cabe ouvir em silêncio e “absorver” o conhecimento ensinado. Este ainda é o método de ensino mais utilizado em diversas áreas nas universidades atualmente, incluindo a Música. Suas premissas principais advêm do método escolástico, aperfeiçoado nas universidades europeias medievais. Segundo Candau (2012, p. 61), a organização espacial das salas de aula já favorece seu uso. Nas palavras da autora:

O chamado “quadro-negro, verde ou branco” em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele, indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professore/as, que, em alguns instantes entrará para “dar” a sua aula [...] exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em PowerPoint e utilização de outras mídias que “modernizam” mas não rompem com o chamado ensino frontal.

Nesse sentido, são privilegiados conteúdos técnicos e conceituais que não dialogam com a realidade dos alunos. Estes conteúdos são ensinados também de forma descolada da historicidade em que foram produzidos, ou seja, sem a devida explicação por parte do professor do momento sócio-histórico em que foram criados. O resultado deste tipo de ensino é que os alunos são formados sem desenvolver sua capacidade crítica, não desenvolvendo ferramentas cognitivas para refletir e analisar a realidade social em que vivem, problematizando-a e, se necessário, sugerindo alternativas.

Em se tratando especificamente do ensino superior de Música, além deste método, existe outro amplamente utilizado, o modelo conservatorial de ensino (VIEIRA, 2000; JARDIM, 2008; FREIRE, 1992; GALIZIA, 2007; LOURO, 2004; PEREIRA, 2014). Este foi criado com o advento do Conservatório de Paris em 1795 e, posteriormente, foi difundido para todas as instituições pedagógicas que trabalham com Música. De forma resumida, trata-se de rígidos processos de seleção e formação, programas de ensino que visam transformar os alunos em profissionais solistas e virtuosos e a supremacia da questão técnica em termos de conteúdo, com ênfase na extrema precisão e fidelidade na execução musical (JARDIM, 2008).

Tanto o modelo frontal como o conservatorial possuem pressupostos que se identificam com as premissas do paradigma tradicional de ensino. Nele, aspectos como construção de identidades, responsabilidade, autonomia, desenvolvimento de criatividade e demonstração de emoções não são privilegiados. Na área de Música especificamente, reconhece a necessidade de “dom” e “talento” para seu aprendizado e, dessa forma, o fracasso dos alunos não é visto como responsabilidade dos professores e de sua metodologia de ensino, criando-se uma lógica perniciosa (Penna, 1995). Por fim, o paradigma tradicional de ensino possui um aspecto que o torna, em nossa opinião, particularmente inadequado às necessidades do ensino superior de Música atualmente. Trata-se do silenciamento dos alunos por meio da descaracterização de sua cultura. Ao privilegiar a música erudita europeia e ao desqualificar as demais, acaba-se por desqualificar também os sujeitos imersos nessas outras culturas.

É necessário ressaltar ainda que o modelo de formação dos professores universitários – um modelo que privilegia a pesquisa em detrimento do ensino, não se preocupando com a formação pedagógica dos docentes – favorece a manutenção destes modelos, pois os egressos do ensino superior em Música que acabam se dedicando à docência perpetuam os métodos com que foram ensinados – os modelos frontal e conservatorial – reproduzindo, nas novas gerações, as práticas enraizadas (GALIZIA, 2007). Apesar de haver iniciativas isoladas de superação destes modelos, seus pressupostos ainda permeiam a maioria dos cursos superiores de Música pelo Brasil (PEREIRA, 2014).

A partir do exposto, consideramos que a busca de superação do paradigma tradicional no ensino superior de Música se faz necessária, uma vez que as concepções em que se baseia não levam em consideração as diferenças culturais que são parte intrínseca da universidade atualmente. Diante disso, consideramos que a Didática Crítica Intercultural (CANDAUI, 2012) oferece possibilidades para isso. Para averiguar esta hipótese, realizamos uma pesquisa (GALIZIA, 2016) que buscou responder a seguinte questão: quais são as possibilidades e

limites da oferta de uma disciplina de fundamentos teóricos da música segundo princípios da Didática Crítica Intercultural? O objetivo geral do estudo foi investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural.

Amparada no paradigma qualitativo, trata-se de uma pesquisa-intervenção que se insere no movimento de pesquisa da própria prática. Os dados foram construídos por meio de observações semiestruturadas em uma disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos e que foi ministrada pelo primeiro autor deste artigo. As considerações trazidas neste texto são um recorte desta pesquisa.

2 A DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL

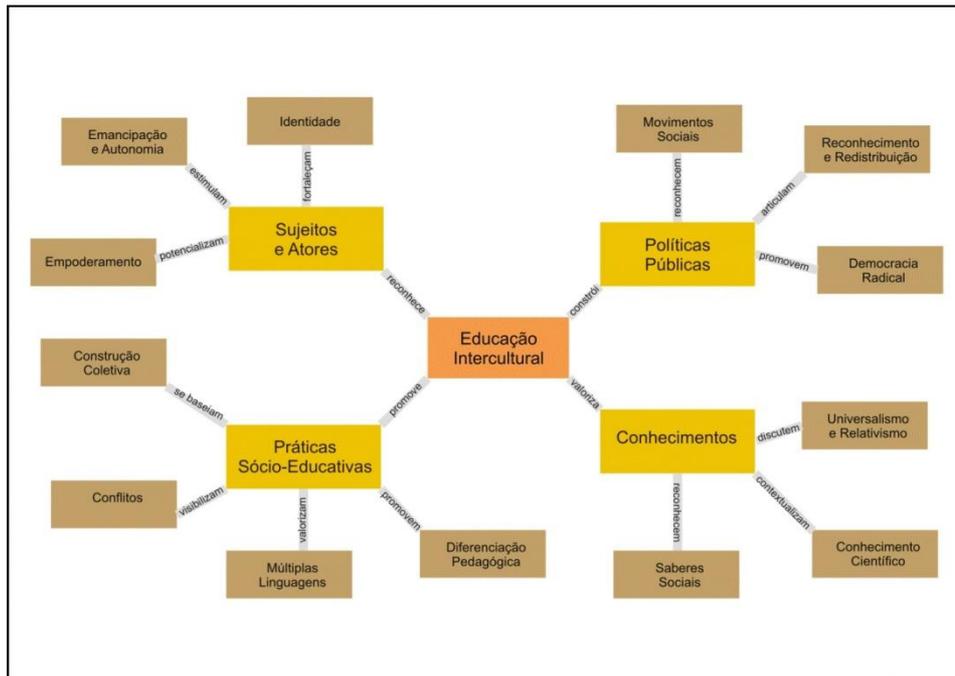
Para Candau (2012), o paradigma tradicional de ensino não valoriza as diferenças presentes em sala de aula, articulando-as de forma igual. Como diz a autora, “igualdade e diferença não podem ser vistos como polos que se contrapõem e sim como polos que se exigem mutuamente” (*id.*, p. 12). Utilizando esta ideia a partir dos escritos de Boaventura de Souza Santos, este autor entende que um professor que conduz uma aula baseada na interculturalidade precisa ter em mente que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2014, p. 38). Assim, a igualdade não seria o antônimo de diferença, e sim de desigualdade, enquanto que a diferença não se oporia à igualdade, e sim “à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’” (CANDAU, 2012, p. 27).

Além de reconhecer e preservar as diferenças em sala de aula, a perspectiva intercultural busca também “promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural” (CANDAU, 2012, p. 46). O reconhecimento do “outro” e o diálogo com ele, numa perspectiva de “negociação cultural”, é o cerne da didática intercultural, “capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (*id.*, p. 51). Dessa forma, processos de hibridização cultural são frequentes na sociedade e na sala de aula intercultural.

Além destes pressupostos da interculturalidade, Candau defende uma didática que tenha o atributo de ser “crítica”, ou seja, que vise colaborar com processos de transformação

estrutural da sociedade, questionando e afetando a sua lógica básica e com o objetivo de empoderar os grupos socioculturais que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2010; 2012; 2014). A partir disso, em 2009 Candau (2010; 2012) inicia a construção coletiva de um mapa conceitual a partir da expressão “educação intercultural”¹, tendo como pano de fundo o enfoque crítico como fundamento. O mapa é este a seguir:

Figura 1 - Mapa conceitual sobre educação intercultural.



Fonte: baseado em Candau (2010; 2012).

A partir da leitura do mapa, percebe-se quatro premissas centrais da educação intercultural. A primeira é “reconhecer sujeitos e atores”, que advoga pela necessidade dos professores universitários (de música e de outras áreas) promoverem relações nas práticas educativas entre sujeitos individuais e entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais, com o intuito de fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, além de potencializar processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores historicamente inferiorizados e subalternizados. No âmbito individual, o professor que pretende atuar nesta lógica deve potencializar a construção da autoestima e estimular a construção da autonomia nos alunos, a partir do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização que tornam invisíveis

¹ Este mapa foi construído no âmbito das reuniões do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado pela Profa. Vera Candau e vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio.

e ocultam as diferenças, reforçando assim o caráter monocultural das diversas culturas escolares.

Com o objetivo de potencializar esses processos de empoderamento em sala de aula, Candau (2010; 2012) ressalta a necessidade da desconstrução de práticas docentes naturalizadas e enraizadas, além da valorização das histórias de vida tanto de alunos como de professores, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo entre eles. A autora ressalta também a necessidade de interação das instituições de ensino com os diferentes grupos presentes na comunidade e na sociedade, favorecendo uma dinâmica aberta e inclusiva.

Outra premissa central à interculturalidade é “valorizar saberes e conhecimentos”. Com isso, a autora afirma um aspecto particularmente importante a ela: a necessidade dos professores terem sempre em vista o momento histórico e social onde o conhecimento que ensina foi produzido. Tendo isso em vista, devem também considerar o caráter dinâmico deste conhecimento e, a partir disso, analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais o processo de ensino ocorre.

Ainda sobre os saberes e conhecimentos trabalhados em sala de aula, Candau (2010) afirma a necessidade dos professores levarem em consideração e desvelarem em sala de aula os mecanismos de poder neles presentes. Por fim, o educador intercultural precisa reconhecer a existência de diversos saberes e conhecimentos no cotidiano da instituição em que atua e procurar estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação.

Sobre as práticas socioeducativas que os professores realizam em sala de aula – e neste artigo tratamos da sala de aula universitária onde se trabalha Música – Candau (2012) reitera a necessidade destes profissionais modificarem suas dinâmicas habituais de ensino, na maioria das vezes padronizadores, uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino. Ao contrário, a autora advoga a necessidade de se favorecer dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, utilização de múltiplas linguagens e estimular a construção coletiva. A ideia de utilização de múltiplas linguagens e mídias justifica-se pela necessidade de conceber a escola – e, neste artigo, a universidade – como um centro cultural, no qual diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas.

Por fim, a interculturalidade tal como entendida por Candau (2012) reconhece a necessidade de se construir políticas públicas. A autora entende que se faz necessário que os professores reconheçam diferentes movimentos sociais que vêm se organizando em torno de

questões identitárias, defendendo a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoiando políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática e emancipadora.

O mapa conceitual da educação intercultural aqui apresentado representa uma síntese da didática crítica intercultural tal qual entendida por Candau (2012). Cabe salientar, porém, que a própria autora reconhece que o mapa ainda está em construção, enfatizando que este pode ser expandido, discutido e complexificado, além de haver uma série de temas e questões complexas que ainda não estariam suficientemente claras para o grupo de pesquisa (CANDAU, 2010; 2012).

Como já dissemos, entendemos que os pressupostos aqui discutidos oferecem possibilidades de superação do paradigma tradicional de ensino que ainda permeia grande parte do ensino superior de música. Para averiguar esta possibilidade, conduzimos uma pesquisa da nossa própria prática enquanto ficamos responsáveis por uma disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, obrigatória para o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos. Os dados foram analisados a partir de três grandes categorias retiradas do mapa conceitual da educação intercultural de Candau (2010; 2012): práticas socioeducativas; conhecimento; e sujeitos e atores. Os resultados serão apresentados no item a seguir.

3 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO REALIZADA

Como visto no item anterior, uma disciplina universitária que tenha a perspectiva intercultural como eixo norteador precisa almejar, de alguma forma, potencializar os processos de fortalecimento identitário, além de promover a igualdade e valorizar a diferença. A partir desse entendimento, a identidade de um indivíduo é constituída por inúmeros fatores, sendo que um fundamental é a cultura, entendida como um processo em movimento que inclui não só as produções humanas, mas também seus significados (LIMA, 2016). Como afirma Candau (2008), a cultura é um núcleo radical da constituição da identidade de um indivíduo.

Na intervenção realizada, voltamos nossas atenções à diversidade cultural musical representada pelos alunos matriculados. Entendendo que a cultura possui elementos visíveis que são constitutivos dela e elementos invisíveis, internos ao sujeito (CANDAU, 2014), a música é um dos elementos visíveis de uma determinada cultura, mesmo podendo ter sentidos individuais diferentes. Portanto, partimos do pressuposto que trabalhar e levar em

consideração um gênero musical é trabalhar e levar em consideração um aspecto de uma determinada cultura, e esta, por sua vez, é o núcleo radical de uma identidade.

Os professores universitários de Música, em muitas ocasiões, não levam em consideração as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. Dessa forma, desconsideram uma expressão de sua cultura e, conseqüentemente, um aspecto de sua identidade, e isso ocorre por meio dos modelos frontal e conservatorial de ensino. Numa tentativa de mudar isso, na disciplina de LEM 2 ministrada trabalhamos com um grande número de gêneros musicais, o que nos fez perceber que a diversidade cultural é parte intrínseca e constitutiva da universidade, assim como é da escola (CANDAU, 2012). Isso significa que esse aspecto precisa ser levado em consideração na formação de professores universitários, incluindo aí os professores universitários de Música.

Uma das formas com que valorizamos a diversidade cultural e, conseqüentemente, um aspecto das identidades dos alunos, foi procurando promover a não hierarquização entre diferentes manifestações culturais. Uma vez que, como exposto anteriormente, os modelos frontal e conservatorial privilegiam determinadas culturas – a erudita europeia é a principal – considerando-as “legítimas” ou “superiores” frente às outras culturas, ao possibilitar que os gêneros musicais dos alunos fossem trabalhados em sala de aula universitária, interrompemos esta lógica, considerando todas as manifestações artísticas como tendo o mesmo valor, sem hierarquizá-las.

Porém, apesar do ensino realizado na disciplina poder ser caracterizado como multicultural, superando-se a lógica monocultural do ensino tradicional, algumas manifestações artísticas ainda não são consideradas “válidas” para serem trabalhadas pelos próprios alunos da disciplina. Assim como Galizia (2009), percebemos que algumas músicas – principalmente as atreladas à grande mídia – ainda são desvalorizadas, não se configurando como “dignas” de serem trabalhadas em sala de aula pelos discentes.

Até este ponto vimos afirmando que a disciplina pesquisada promoveu nos alunos processos de fortalecimento identitário, promoção da igualdade e valorização da diferença cultural. Outra conclusão que o estudo permitiu foi perceber que, por meio das premissas da interculturalidade assumidas, a disciplina pôde também favorecer ou potencializar, em algum grau, processos de empoderamento, emancipação e autonomia. Apesar de não ser possível afirmar que esses processos de fato ocorreram – pois são longos e complexos e, portanto, fogem do escopo de apenas uma disciplina – observamos a possibilidade de uma intervenção desse tipo potencializá-los ou favorecê-los.

Para tal, procuramos realizar práticas socioeducativas que questionassem e se afastassem de dinâmicas habituais de ensino de Música, entendidas como padronizadoras e baseadas nos modelos frontal e conservatorial e, nesse sentido, trabalhamos principalmente com dinâmicas participativas. Porém, em alguns momentos o paradigma tradicional se fez presente nas ações do professor – neste caso, o primeiro autor deste texto – quando grande parte das situações didáticas ficou centrada na sua figura, por meio de exposições, explicações e dando as respostas, mesmo depois das participações dos alunos.

Dessa forma, analisamos que foi possível se afastar do modelo conservatorial, mas ainda não conseguimos superar plenamente o modelo frontal. Isso demonstra que apenas o desejo e a intenção de atuar de forma intercultural não são suficientes, embora este seja o primeiro passo nesse sentido. Consideramos que o fato da formação e dos modelos de ensino do professor terem sido calcados no paradigma tradicional contribuiu para que ele centralizasse muitas das ações pedagógicas.

Em contrapartida, analisando-se os dados, pudemos também averiguar que grande parte das ações pedagógicas realizadas promoveu relações democráticas, estimulou o diálogo e o respeito mútuo e possibilitou a construção de pontes e conhecimentos comuns entre os alunos. Conflitos também foram visibilizados, aproveitando-se seu potencial educativo. O ensino realizado pôde ainda valorizar múltiplas linguagens e mídias, por meio de experiências de produção cultural.

Em certa medida, essas práticas socioeducativas permitiram ainda a promoção de diferenciação pedagógica, mas apenas em termos de expressões culturais. Entendemos que esses processos poderiam ter sido mais enfatizados, pois frequentemente os conteúdos e expressões culturais foram trabalhados a partir das mesmas atividades para todos, não se levando em consideração aspectos psicológicos e ritmos e estilos de aprendizagem. Em outras palavras, as práticas realizadas foram estruturadas demais, pouco flexíveis, o que vai contra o referencial teórico adotado na intervenção.

Junto a disso, o ensino numa perspectiva intercultural deveria promover construção coletiva, e isso não foi possível, devido principalmente a fatores criados pela própria universidade, tais como: pouco tempo disponível para a disciplina, ter que entregar o plano de ensino com antecedência; a ementa e os objetivos gerais serem pré-fixados, dentre outros. Além desses fatores, a própria formação do professor-pesquisador, mais uma vez, influenciou para que ela não fosse planejada de forma conjunta com os alunos. O que foi possível realizar foi criar possibilidades para que todos se envolvessem em processos decisórios, por meio de

discussões e procedimentos democráticos, mas que não chegaram a serem configurados como construção coletiva.

Outras mudanças almeçadas em nosso ensino não foram possíveis de ser realizadas devido a restrições institucionais. Assim como Candau e Leite (2007), tivemos que fazer algumas concessões entre algumas premissas da interculturalidade e procedimentos já arraigados na universidade. Dessa forma, como já mencionado, a quantidade e tipo do conhecimento trabalhado – uma grande quantidade de um conteúdo técnico-musical – não são condizentes com a carga horária prevista para a disciplina. Ressalta-se ainda que, por definição da própria instituição, essa carga horária se refere apenas a atividades realizadas em sala de aula, não incluindo qualquer atividade para além do horário da classe. Além disso, a divisão do currículo em semestres e disciplinas e a estruturação dos alunos em turmas também são elementos que desfavorecem a adoção dos preceitos da interculturalidade no ensino superior de música.

Muitas dessas definições institucionais resultam da atuação dos próprios professores quando participam da construção do Projeto Político de Curso (PPC), dentre outras decisões. Isso demonstra que a discussão sobre a superação do Paradigma Tradicional na docência universitária precisa extrapolar o âmbito de sala de aula e atingir outras instâncias, como o conselho de curso, o do departamento, o de graduação etc., incidindo na construção de políticas públicas no âmbito da universidade.

Há ainda aspectos mais subjetivos, além destes de cunho mais operacional (CANDAU; LEITE, 2007), que desfavorecem mudanças nas práticas socioeducativas realizadas no ensino superior de música. Percebemos a existência de valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas e hábitos pertencentes a uma “cultura escolar” (BARROSO, 2012) da universidade. Esta se expressa, por exemplo, quando os alunos só realizam atividades se estas valerem nota, ou ainda quando as ações dos alunos ou do professor criam uma relação de submissão e inferiorização dos primeiros em relação ao segundo. Há ainda a indefinição sobre o papel dos saberes técnico-musicais – como os trabalhados na intervenção realizada – na formação do educador musical, o que contribui para a indefinição sobre sua identidade profissional. Entre outros, estes fatores favorecem que as ações pedagógicas se mantenham mais arraigadas no paradigma tradicional de ensino.

Os dados da pesquisa permitiram ainda afirmar a dimensão política do ensino foi contemplada na intervenção realizada. Isso se dá porque levamos em consideração o contexto onde se realizaram as aulas e os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes.

Procuramos, ainda, desenvolver um diálogo crítico e propositivo com os alunos, com o intuito de radicalizar processos democráticos e articular igualdade e diferença em sala de aula, como o mapa da Educação Intercultural pressupõe (CANDAU, 2010; 2012). Assim, temos o entendimento de que a dimensão política permeia tanto as ações socioeducativas como a visão sobre o conhecimento trabalhado, além dos sujeitos e atores envolvidos.

Ao longo da disciplina também consideramos a diversidade de expressões culturais e problematizamos sua comparação com padrões definidos socialmente. Por outro lado, em alguns casos deixamos de considerar as raízes que permitiriam reconhecer diferentes movimentos sociais que se organizam em torno de questões identitárias (CANDAU, 2010; 2012), como o mapa prevê. Mesmo assim, o horizonte emancipador permaneceu como referência fundamental da intervenção realizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este artigo, percebemos a partir da pesquisa da própria prática realizada que superar o paradigma tradicional não significa apenas mudar dinâmicas habituais de ensino, ou simplesmente substituí-las por outras. Implica um processo lento, doloroso e complexo de mudar identidades, modelos formativos, valores e visões de mundo, tanto de professores como de alunos, além da própria universidade. No estudo buscamos apontar contradições, incongruências e acertos, tendo o referencial teórico como base. Este texto é uma “fotografia” desse processo, que continuou depois da coleta de dados, continua ainda hoje e continuará ao longo de nossa trajetória como professores universitários.

A busca de superação do paradigma tradicional no ensino superior de Música se faz necessária, uma vez que as concepções em que se baseia não levam em consideração as diferenças culturais que são intrínsecas à universidade dos dias atuais. A pesquisa realizada permite afirmar que a interculturalidade oferece possibilidades para isso. Trata-se de ultrapassar as fronteiras físicas e simbólicas do conservatório – inclusive as fronteiras que carregamos dentro de nós (PENNA, 1995). A realidade em que vivemos hoje nas universidades brasileiras exige que o ensino superior de Música seja transformado, e não conservado. A alternativa na qual seus autores apostam – a interculturalidade – é o que, neste artigo, apresentamos.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. *Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola*. UNESP/UNIVESP, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 13/01/2016.

CANDAU, Vera Maria. (org.). Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____ (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Educação intercultural: construindo um mapa conceitual*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Não publicado.

_____. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, Vera Maria; Moreira, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____; LEITE, Miriam Soares. *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de Música. In: *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*, 01, 1992, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ABEM, 1992, CD-ROM.

GALIZIA, Fernando Stanzione. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de Música*. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, p. 76-83, mar. 2009.

_____. *No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

JARDIM, Vera Lucia Gomes. *Da arte à Educação: A Música nas escolas públicas 1838 – 1971*. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LIMA, Emília Freitas de. *Em defesa da Didática Intercultural: apontamentos sobre um marco de referência*. In: ROMUALDO, C.; GIROTTI, M. T.; ZUIN, P. B. (Orgs.). *Diálogos em Didática: Tecendo histórias sobre o ensinar e o aprender*. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de Música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (doutorado em Música) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PENNA, Maura. *Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório*. In: PEREGRINO, Y. R. [et al]. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. *Licenciatura em Música e habitus conservatorial: analisando o currículo*. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *As tensões da modernidade*. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 07/08/2014.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de Música em Belém do Pará*. Tese (Doutorado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.