

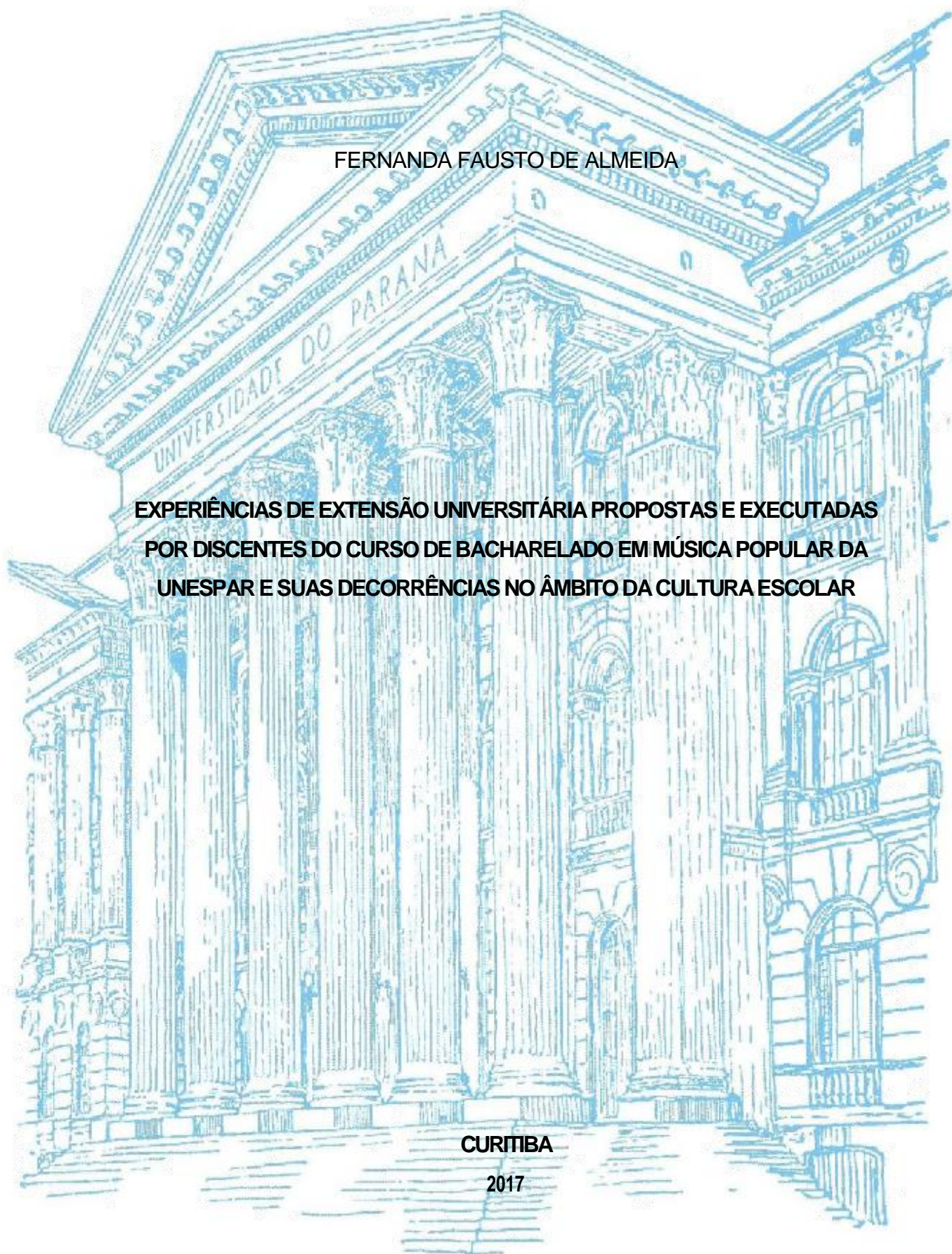
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA FAUSTO DE ALMEIDA

**EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROPOSTAS E EXECUTADAS
POR DISCENTES DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR DA
UNESPAR E SUAS DECORRÊNCIAS NO ÂMBITO DA CULTURA ESCOLAR**

CURITIBA

2017



FERNANDA FAUSTO DE ALMEIDA

**EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROPOSTAS E EXECUTADAS
POR DISCENTES DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR DA
UNESPAR E SUAS DECORRÊNCIAS NO ÂMBITO DA CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Tânia Maria Baibich

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Almeida, Fernanda Fausto de

Experiências de Extensão Universitária Propostas e Executadas por Discentes do Curso de Bacharelado em Música Popular da UNESPAR e suas Decorrências no Âmbito da Cultura Escolar./
Fernanda Fausto de Almeida. – Curitiba, 2017.
304 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Tânia Maria Baibich.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Extensão Universitária. 2. Música Popular – Bacharelado. I.Título.

CDD 378.1554



PARECER

Defesa de Dissertação de Fernanda Fausto de Almeida para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich, Prof.^a Dr.^a Deise Cristina de Lima Picanço, Prof.^a Dr.^a Noemi Nascimento Ansay, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROPOSTAS E EXECUTADAS POR DISCENTES DO CURSO DE MÚSICA POPULAR DA UNESPAR E SUAS DECORRÊNCIAS NO ÂMBITO DA CULTURA ESCOLAR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Baibich		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Deise Cristina de Lima Picanço		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Noemi Nascimento Ansay		aprovada

Curitiba, 23 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedico este trabalho à minha avó,
retirante-sertaneja-índia-alagoana,
D. Aurélia Lemos Fausto
(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Tânia Maria Baibich, companheira de processo, cujo papel foi fundamental tanto para que eu pudesse me pensar pesquisadora, quanto para que discutíssemos as ideias aqui expostas junto. Obrigada por me incentivar nas minhas potencialidades e compreender minhas limitações não apenas enquanto pesquisadora, mas enquanto ser humano. Sinto muita gratidão por ter passado por uma orientação que me ensinou sobretudo acerca da ética, do compromisso público, do respeito e da autonomia do estudar/pesquisar, e sobre os múltiplos atravessamentos na relação de orientação que a afetividade pode e deve realizar para humanizar este processo.

Ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação - UFPR, na pessoa do atual coordenador professora Dr. Geraldo Horn e toda secretaria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo concedido através da bolsa de mestrado, e à Universidade Federal do Paraná pelas condições de estudo.

Às professoras Dra. Noemi Ansay, Dra. Deise Picanço e Dra. Yvelise Arco-Verde, pelas considerações na banca de qualificação que vieram a contribuir com o desenvolvimento deste trabalho e pelo aceite de constituírem a banca de defesa desta dissertação. À professora Laíze Guazina, que aceitou participar como suplente da banca de defesa desta dissertação.

Aos professores da linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino, em especial às professoras Dra. Tânia Braga Garcia, Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e Dra. Cristina Medeiros, cujas aulas contribuíram significativamente para dar o teor da linha a este trabalho.

Aos colegas de turma, principalmente Ana Carolina Dartora, Jaqueline Maas Oliveira, Adriana Aparecida Oliveira, Thais Vieira, Carolina Langnor, Camila Macedo, Antonio Freitas e René Scholtz, com quem pude estabelecer uma relação de cumplicidade e ajuda mútua quanto às questões acadêmicas, estudantis e emocionais de ter as questões educacionais e sociais nos cortando a carne a cada leitura/aula/conversa/vivência.

Às minhas amigas e amigos mais íntimos, cuja convivência foi em partes sacrificada para a conclusão deste trabalho. Paty, Kika, Jô, Ju, Elo, Mari, Nahyr e meus afilhados, Nana, Alex... agradeço a compreensão e o carinho de vocês!

Especial agradecimento às amigas: Jô Nunes pelas ajudas nas transcrições das entrevistas; à Daniela Stubert pela ajuda com as normatizações; e à Luciane Alves pela revisão textual;

Aos envolvidos nas entrevistas, meu sincero agradecimento pela disponibilidade e disposição para participar; aos envolvidos nos projetos, meu agradecimento ainda maior – sem a mobilização de vocês nada disso faria sentido, espero do fundo do coração que este trabalho contribua para enriquecer de música popular os currículos;

Às parcerias de trabalhos paralelos, Bia e Gi do grupo Brejeiras, junto com a Jô, e Ana Schreiber do Colégio Positivo, agradeço a compreensão quanto às questões de agenda e aos incentivos;

Agradeço também e muito à minha querida psicóloga Nádia pelo acompanhamento necessário nesta e em tantas outras fases da minha vida;

Aos meus pais, minha sempre melhor torcida, a quem amo muito e que são suportes emocionais na minha caminhada, me trazendo o alento da palavra quando ela se faz necessária e do abraço quando as palavras já não confortam; ao meu irmão, meu grande parceiro, nosso resolutor de problemas, e à minha família em geral pelo apoio;

E a Deus, Universo, força motriz de todas as confluências de acontecimentos que permitiram que este trabalho se realizasse exatamente desta maneira:

Gratidão.

De todos os métodos e modos que tenho de organizar e realizar as coisas, o meu método para escrever é o mais conturbado, até por estar constantemente em construção. Ainda assim, espero que o leitor se depare primeiramente com o sentimento de paixão que permeou este trabalho, e também que consiga compartilhar das reflexões aqui propostas, nascidas do encontro com a linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE - UFPR.

Aos futuros leitores deste trabalho que desejarem expor suas interpretações sobre o que está aqui exposto, disponho o endereço eletrônico fernandafaustodealmeida@gmail.com para eventuais trocas de ideias e debates acerca do tema desta dissertação. Ademais, agradeço o interesse por esta pesquisa e lhes desejo boa leitura!

“Toutes les beautés contiennent, comme tous les phénomènes possibles, quelque chose d'éternel et quelque chose de transitoire, – d'absolu et de particulier. La beauté absolue et éternelle n'existe pas, ou plutôt elle n'est qu'une abstraction écrémée à la surface générale des beautés diverses. L'élément particulier de chaque beauté vient des passions, et comme nous avons nos passions particulières, nous avons notre beauté.” Charles Baudelaire

RESUMO

Apresenta três experiências de Extensão Universitária propostas e desenvolvidas por discentes do curso de Bacharelado em Música Popular da Universidade Estadual do Paraná entre os anos de 2009 a 2015. Partindo de considerações sobre Cultura Escolar, são levantadas questões acerca dos projetos que sugerem mudanças no perfil discente e nas formas de se relacionar com a cultura universitária. A partir de relatos de proponentes dos projetos e de um docente do curso, surgem duas análises concomitantes: uma é sobre como os projetos de Extensão afetam a formação profissional, as dinâmicas sócio-culturais escolares e a construção da relação com o saber dos discentes, e a outra é sobre como os projetos podem contribuir para os desafios contemporâneos em relação ao Curso de Música Popular, à Extensão Universitária e à Educação Multicultural. Os resultados apontam para uma reivindicação da inserção da cultura popular no currículo de Música Popular, passando pelo acolhimento da multiplicidade cultural discente, pela interdisciplinaridade, e pela valorização de saberes não intelectualizados, e também para a ressignificação da Extensão Universitária por meio de uma proposta “de fora para dentro”, onde o compromisso social da universidade é pensado a partir de sua abertura democrática. Bernard Charlot, Pierre Bourdieu, Forquin, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, Maria Isabel da Cunha, Tânia Maria Baibich, entre outros, assessoram este trabalho através de suas publicações.

Palavras-chave: Extensão universitária. Pedagogia universitária. Bacharelado em Música Popular.

ABSTRACT

Presents three experiences of University Extension proposed and developed by students of the Bachelor's Degree in Popular Music of Universidade Estadual do Paraná between the years 2009 - 2015. Starting from considerations on School Culture, the projects raise questions that suggest changes in the student profile and also changes in university culture relations. Based on reports from students that made these projects, and one teacher, two concomitant ideas emerge: one is how Extension projects affect professional training, socio-cultural school dynamics and the construction of the relationship with students' knowledge. The other is how projects can contribute to contemporary challenges on the areas of Popular Music Colleges, University Extension and Multicultural Education. The results point to a demand for the insertion of popular culture into the Popular Music curriculum, through the reception of students cultural multiplicity, interdisciplinarity, and through the valorization of non-intellectualized knowledge. Also, the results point to one re-signification of the University Extension "from outside in", where the social commitment of the university is thought from its democratic access and behaviour. Bernard Charlot, Pierre Bourdieu, Forquin, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, Maria Isabel da Cunha, Tânia Maria Baibich, among others, are authors that have contributed to this work.

Key-words: University Extension. University Pedagogy. Bachelor in Popular Music.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: IMAGEM APRESENTADA NA PÁGINA DO CURSO DE MÚSICA POPULAR (APRESENTAÇÃO DO GRUPO OMUNDÔ NO TEATRO PAIOL - CURITIBA).	137
FIGURA 2 - INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA HOMENAGEIA MIGUEL GUSTAVO. CANTINA DA FAP (31/10/12).	166
FIGURA 3 - VISUALIZAÇÃO DA ENTRADA DA CANTINA DA FAP DURANTE UMA EDIÇÃO DO INTERVALO AUTORAL. (11/04/13)	172
FIGURA 4 - VISUALIZAÇÃO DOS FUNDOS DA CANTINA DA FAP E DA CANTINA PROPRIAMENTE DITA DURANTE UMA EDIÇÃO DO INTERVALO AUTORAL. (11/04/13)	173
FIGURA 5 - RODA INFORMAL DE CAPOEIRA ANGOLA NA CANTINA DA FAP (27/10/15) FONTE: ARQUIVO DALILA SILVA	182
FIGURA 6 - RODA INFORMAL DE CAPOEIRA ANGOLA NA CANTINA DA FAP - OUTRO ÂNGULO - (27/10/15).....	182
FIGURA 7 - GRUPO BAYAKA. TEATRO PAIOL. (2011).....	279
FIGURA 8 - ORQUESTRA LATINOAMERICANA DA UNESPAR (SEM DATA).....	279
FIGURA 9 - OFICINA DE CHORO DA FAP (2005?).....	280
FIGURA 10 - MADRIGAL ARABESCO (OUT/2011)	280
FIGURA 11 - CARTAZ DE CHAMAMENTO PARA A OFICINA DE CHORO (2010) FONTE: FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ.....	281
FIGURA 12 - - CARTAZ DE CHAMAMENTO PARA A OFICINA DE CHORO (2016) FONTE: FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ.....	281
FIGURA 13 - CARTAZ HOMENAGEM AO CARTOLA (26/06/2009)	283
FIGURA 14 - CARTAZ HOMENAGEM A NELSON SARGENTO (31/07/2009). ..	283
FIGURA 15 - CARTAZ HOMENAGEM A MONSUETO DE MENEZES (26/06/11). FONTE: ARQUIVOS GOOGLE GROUPS.....	283
FIGURA 16 – CARTAZ HOMENAGEM AOS MESTRES DO PARTIDO ALTO (29/08/12).	284
FIGURA 17 - CARTAZ HOMENAGEM A HERIVELTO MARTINS (26/09/12)	284
FIGURA 18 - CARTAZ HOMENAGEM A MIGUEL GUSTAVO (31/10/12)	284
FIGURA 19 - CARTAZ HOMENAGEM A JOÃO NOGUEIRA (28/11/2012).	285
FIGURA 20 - CARTAZ HOMENAGEM A JAIR DO CAVAQUINHO. (29/05/13). ...	285

FIGURA 21 - CARTAZ HOMENAGEM A WILSON BAPTISTA (26/06/13).	285
FIGURA 22 - CARTAZ HOMENAGEM A VINÍCIUS DE MORAES (30/10/13)	286
FIGURA 23 - CARTAZ APRESENTAÇÃO NO FESTIVAL DE ARTES DO LITORAL PARANAENSE (14/07/12)	286
FIGURA 24 – 1ª ED. ICRS – HOMENAGEM A CARTOLA (26/06/2009).	287
FIGURA 25 – 2ª ED. ICRS – HOMENAGEM A NELSON SARGENTO (29/08/2009)	287
FIGURA 26 – 3ª ED. ICRS – HOMENAGEM A CANDEIA (25/09/2009)	288
FIGURA 27 – 4ª ED. ICRS - HOMENAGEM A EDERALDO GENTIL (30/10/2009)	288
FIGURA 28 - HOMENAGEM A MIGUEL GUSTAVO (31/10/12)	289
FIGURA 29 - HOMENAGEM/VISITA DO SAMBA DO COMPOSITOR PARANAENSE (27/03/13)	289
FIGURA 30 - HOMENAGEM A WILSON BAPTISTA (26/06/13)	290
FIGURA 31 - HOMENAGEM A VINÍCIUS DE MORAES (30/10/12)	290
FIGURA 32 - INTERAÇÕES DE ESTUDANTES DE DANÇA NO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA. CANTINA DA FAP (27/03/2013)	291
FIGURA 33 - INTERAÇÕES DE ESTUDANTES DE DANÇA NO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA 2. CANTINA DA FAP (27/03/2013)	291
FIGURA 34 – PARTITURA/CIFRA IZAURA (HERIVELTO MARTINS) POR ELIAS FERNANDES PARA O INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA.....	292
FIGURA 35 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - ANDRÉ SPINARDI	293
FIGURA 36 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - MAX D'CARMO	293
FIGURA 37 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - PROJETO REINVENTAR ().....	293
FIGURA 38 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - MINICONTO	293
FIGURA 39 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - GIOVANA LUERSEN	293
FIGURA 40 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - ASAPH ELEUTÉRIO	293
FIGURA 41 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - JORDANA SOLETTI	293
FIGURA 42 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - CONDOMÍNIO PÚBLICO	293
FIGURA 43 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - E/OU	294
FIGURA 44 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - GUILHERME BORBA	294
FIGURA 45 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - CARLA COLVARA DE SÁ	294
FIGURA 46 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - VINÍCIUS LUISI MORAES	294
FIGURA 47 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - ANDRÉ TOSCAN DA SILVA ...	294

FIGURA 48 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - PAULA BACK	294
FIGURA 49 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - ALIMENTADORES DA REGIÃO	294
FIGURA 50 - CARTAZ INTERVALO AUTORAL - EDITH	294
FIGURA 51 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - ASAPH ELEUTÉRIO (24/11/12)	295
FIGURA 52 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - GIOVANA LUERSEN (31/08/12)	295
FIGURA 53 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - MINICONTO (06/09/12)	295
FIGURA 54 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - ANDRÉ SPINARDI (04/09/12)	296
FIGURA 55 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - RICARDO RIBEIRO (21/09/12)	296
FIGURA 56 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - PROJETO REINVENTAR (19/10/12)	296
FIGURA 57 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - CIDA AIRAM (23/11/12)	297
FIGURA 58 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - JORDANA SOLETTI (26/10/12)	297
FIGURA 59 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - PÚBLICO (23/11/12)	297
FIGURA 60 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - TIAGO RODRIGUEZ E HUGO OLIVEIRA (15/03/13)	298
FIGURA 61 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - THIAGO SCARAMELLA E MURILO SILVESTRIM (11/04/13)	298
FIGURA 62 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - GUILHERME SILVEIRA E DAIAN GOBBI (17/04/13)	298
FIGURA 63 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - PÚBLICO (17/04/13)	299
FIGURA 64 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - CARLA COLVARA DE SÁ (03/05/13)	299
FIGURA 65 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - E/OU (08/05/13)	299
FIGURA 66 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - LE KIVEL (06/06/13)	300
FIGURA 67 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - PAULA BACK (16/05/13)	300

FIGURA 68 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - ANDRÉ TOSCAN DA SILVA (10/04/14)	300
FIGURA 69 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - GRUPO MUNDICO (04/08/14)	301
FIGURA 70 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - TRIO LOS COMPARSAS (17/09/14)	301
FIGURA 71 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - VICTÓRIA LIONÇO MENDES (24/09/14)	302
FIGURA 72 - FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL - PROJETO REINVENTAR (25/09/14)	302
FIGURA 74 - TREINO DE CAPOEIRA ANGOLA REALIZADO EM OUTRA SALA DA FAP (SEM DATA).....	303
FIGURA 73 - TREINO DE CAPOEIRA ANGOLA REALIZADO NO INTERIOR DE UMA SALA NA FAP (2015)	303
FIGURA 75 - RODA DE CAPOEIRA NO I OCUPANGOLA. TELAB - TEATRO LABORATÓRIO DA FAP (29/10/15)	304

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1- LEVANTAMENTO <i>SITE</i> CAPES PUBLICAÇÕES EXTENSÃO E MÚSICA.....	248
QUADRO 1- QUADRO PARA INTERPRETAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES.....	262

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	– Associação Brasileira de Educação
ANEXU	– Agencia de Notícias de Extensão Universitária (FURB)
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEU	– Congresso Brasileiro de Extensão Universitária
CD	– Compact Disc
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	– Comissão Nacional de Extensão
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODAE	– Coordenação das Atividades de Extensão
CPC	– Centro Popular de Cultura
DIEG	– Divisão de Extensão e Graduação
EUB	– Estatuto das Universidades Brasileiras
FAEB	– Federação dos Arte Educadores do Brasil
FAFIPAR	– Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAP	– Faculdade de Artes do Paraná
FIES	– Programa de Financiamento Estudantil
FORPROEX	– Fórum de pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas
IFPE	– Instituto Federal de Pernambuco
IPHAN	– Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação
MPB	– Música Popular Brasileira
OLA	– Orquestra Latino Americana da UNESPAR
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Parceria Público-Privada
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PROEXTE	– Programa de fomento à Extensão Universitária 1993
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
RENEX	– Rede Nacional de Extensão 1996

REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SEMA	– Superintendência de Educação Musical e Artística
SESu	– Secretaria de Ensino Superior
UECE	– Universidade Estadual do Ceará
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	– Universidade Federal de Pelotas
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRB	– Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	– Universidade Federal de São João Del-Rey
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESPAR	– Universidade Estadual do Paraná
UNESPAR	– Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE PESQUISA: VIVÊNCIAS E QUESTIONAMENTOS.....	24
3	PENSANDO A UNIVERSIDADE ENTRE O REAL E O UTÓPICO.....	38
3.1	EDUCAÇÃO, CULTURA, SOCIEDADE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	38
3.1.1	Cultura e Sociedade	39
3.1.2	O entendimento das relações sociais e culturais no âmbito educacional e escolar 47	
3.1.3	Educação Multicultural e cidadã	56
3.2	EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA E ENFRENTAMENTOS CONTEMPORÂNEOS	60
3.3	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU COMPROMISSO COM O POPULAR... 74	
3.3.1	Histórico da Extensão no Brasil.....	75
3.3.2	Os anos de 1960 e as mobilizações pelo Popular	78
3.3.3	A influência de Paulo Freire.....	81
3.3.4	Indissociabilidade entre Extensão, Ensino e Pesquisa.....	83
3.3.5	Política Nacional de Extensão Universitária	87
3.3.6	Extensão Universitária Problematicada	92
3.3.7	Velhos problemas, novas demandas.....	102
4	A FORMAÇÃO EM MÚSICA E O LUGAR DA MÚSICA POPULAR	107
4.1	A FORMAÇÃO EM MÚSICA: A MÚSICA ERUDITA E SUA CONSERVAÇÃO	107
4.2	O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL E O SURGIMENTO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA	108
4.3	O RECONHECIMENTO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E A DEMANDA POR UM BACHARELADO QUE A ESTUDE EM SUA INTERDISCIPLINARIDADE	113
4.3.1	Os Cursos Superiores de Música Popular.....	120
4.3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música	128
4.3.3	A Roda de Choro como Método Popular	129

5 A FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (UNESPAR CAMPUS CURITIBA II), O CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR E A EXTENSÃO PROPOSTA POR DISCIENTES	133
5.1 HISTÓRICO INSTITUCIONAL E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO	133
5.1.1 A FAP e o curso de Bacharelado em Música Popular	133
5.1.2 O curso de Bacharelado em Música Popular	134
5.1.3 Música e Extensão Universitária na FAP.....	138
5.1.4 Regulamentação da Extensão na FAP/UNESPAR	142
5.2 DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO AO LEVANTAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO: OITO ETAPAS.....	144
5.3 QUESTÕES METODOLÓGICAS: CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO NEGOCIADO, ENFRENTAMENTOS TÉCNICOS E PROPOSTA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO	151
5.4 PROJETOS DESENVOLVIDOS POR ESTUDANTES, E SUAS PERSPECTIVAS.....	160
5.4.1 Intervalo Cultural com Roda de Samba	163
5.4.2 Intervalo Autoral.....	170
5.4.3 Treino de Capoeira Angola	177
5.5 PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO.....	183
5.5.1 Sobre os Projetos	183
5.5.2 Sobre o Curso e a Formação	189
5.5.3 Sobre a Instituição	194
5.5.4 Sobre Identidade Discente	197
5.6 PERSPECTIVA DOCENTE	202
5.7 LENDO AS PERSPECTIVAS SOBRE SOB A LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	224
5.8 DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES E ENFRENTAMENTOS.....	237
5.8.1 Para pensar o curso de Bacharelado em Música Popular.....	237
5.8.2 Para pensar a Extensão Universitária	241
5.8.3 Para pensar a Cultura, a Escola e o Ensino	244
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
7 REFERÊNCIAS.....	253
8 APÊNDICES.....	264

8.1	APÊNDICE A - LEVANTAMENTO <i>SITE</i> CAPES.....	264
8.2	APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO VISITA TÉCNICA.....	268
8.3	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	270
8.4	APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS DISCENTES	272
8.5	APÊNDICE E - ROTEIRO DE PERGUNTAS AO DOCENTE	276
9	ANEXOS	279
9.1	ANEXO A - PROJETOS DE EXTENSÃO DA FAP RELACIONADOS À MÚSICA	279
9.2	ANEXO B – CARTAZES DA OFICINA DE CHORO DA FAP	281
9.3	ANEXO C – CARTAZ DA OFICINA DE CHORO DA FAP 2016.....	281
9.4	ANEXO D - MODELO DE FOLHETO DISTRIBUÍDO PARA CONVOCAR PARTICIPANTES PARA O PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA.....	282
9.5	ANEXO E - CARTAZES DO PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA.....	283
9.6	ANEXO F - FOTOGRAFIAS DO PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA (ICRS).....	287
9.7	ANEXO H – CARTAZES DO PROJETO INTERVALO AUTORAL	293
9.8	ANEXO I – FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL.....	295
9.9	ANEXO J – FOTOGRAFIAS DO TREINO DE CAPOEIRA ANGOLA.....	303

1 INTRODUÇÃO

A chegada da Universidade no século XXI tem trazido inúmeras questões ao debate educacional, que passam principalmente por uma reformulação de características das Instituições de Ensino Superior para abarcar suas funções mais contemporâneas quanto à formação de profissionais, desenvolvimento da ciência, e, desde o último século, redução das desigualdades sociais. De forma ainda bem díspar, Universidades Particulares e Públicas do Brasil e afora têm repensado suas ações e tentado adequar-se melhor à atualidade, expandindo seu acesso e passando a se preocupar mais tanto com o perfil dos egressos quanto com o seu comprometimento social. Neste sentido, faz-se necessário manter alerta o senso crítico sobre o tripé universitário Ensino, Pesquisa e Extensão, e seguir avaliando e pesquisando não apenas as Políticas Públicas para estes três quesitos, mas o que se dá na realidade, na cotidianidade de cada instituição, para que estas investigações sirvam de base para mudanças mais concretas e significativas no Ensino Superior. Neste sentido, há uma mudança na perspectiva dos estudos em Pedagogia Universitária, que têm se repensado como pesquisa focada no Ensino Superior, abrangendo também outras instâncias de aprendizagem, com foco na ação e mobilização dos alunos, nos espaços universitários dentro e fora de sala de aula, nas condições sociais, físicas, históricas e psicológicas do professor, enfim, tem-se colocado como foco de pesquisa o que outrora era objeto coadjuvante, variável das estatísticas. Parte-se da ideia também de que a pesquisa em Pedagogia Universitária, nascendo no seio da própria Universidade, deve propor-se como local de reflexão não apenas do Ensino, mas da própria Pesquisa e da Extensão, esta última como ponto de partida e também chegada, através da ação social universitária. (CUNHA, 2015; LEITE; CUNHA; BAIBICH, 2015).

Ainda, há uma exigência atual de saberes a serem incorporados no Ensino Superior, saberes que ultrapassam conhecimentos teóricos e técnicos e que tangem a pluralidade de saberes necessários para a atualidade: a relação com as mídias digitais, o desenvolvimento de tecnologias, sociais, inclusive, num constante redesenhar do desenvolvimento, a construção de processos de atualização permanente em relação a conteúdos e a estes próprios saberes veiculados na Universidade. (LEITE; CUNHA; BAIBICH, 2015).

Outros dilemas e desafios da educação superior no Brasil se dão no âmbito das políticas públicas. As taxas de escolarização para este nível do ensino, ainda que tenham crescido significativamente desde o início do século XXI, ainda demonstram uma educação superior elitista e altamente privatizada. (AMARAL, 2016). O Ministério da Educação, através do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014-2024, aprovado Lei nº 13.0005/2014, apresenta estratégias para superar esta realidade que incluem uma maior qualificação docente, ampliação de vagas, diminuição da evasão, creditação curricular sobre a Extensão Universitária e, entre outros, fomento à pesquisa em temas da Pedagogia Universitária. (BRASIL, 2014). As considerações do PNE 2014-2024 quanto à democratização do acesso ao Ensino Superior, inserção da Extensão Universitária como obrigatória nos currículos universitários, e fomento a estudos que articulem a teoria e prática na formação acadêmica constituem justificativa legal para a realização desta pesquisa.

Este trabalho discorre sobre as relações de Cultura Escolar suscitadas no ambiente da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), atual *Campus* Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), quando do desenvolvimento de projetos de Extensão propostos por discentes do curso de Bacharelado em Música Popular, mais especificamente entre os anos de 2009 a 2015. Os projetos se chamam: Intervalo Cultural com Roda de Samba, que surgiu em 2009 e teve atuação até 2013; Intervalo Autoral, um projeto não formalizado, cuja atuação se deu de 2012 a 2014; e Treino de Capoeira Angola, que foi um subprojeto do projeto Corporeidades, Educação e Cultura Afro-Brasileiras, que durou de 2015 ao primeiro semestre de 2016. Estes projetos, como se mostrará adiante, foram os únicos projetos desenvolvidos por estudantes do curso de Bacharelado em Música Popular cujas ações se voltavam ao interior da Universidade, por isto foram escolhidos para este trabalho. A autora desta dissertação cursou esta faculdade no período de 2011 a 2014, e pôde acompanhar de perto e participar de dois dos três projetos descritos e analisados aqui, se envolvendo ativamente na construção e execução do projeto Intervalo Autoral. De certa forma, os objetos e sujeitos de pesquisa deste trabalho estão intimamente ligados à trajetória de vida da autora, portanto é basilar alicerçar o olhar do leitor com este percurso. No capítulo posterior a esta introdução é apresentada uma narrativa que conecta processos formativos e intelectuais formais e informais com as ideias centrais deste trabalho, fundamentais para uma compreensão contextualizada do local de fala da autora deste trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa foi entender o que houve de comum e de extraordinário nestes três projetos de Extensão Universitária desenvolvidos por discentes cujas ações se deram no interior da Universidade, compreender os contextos nos quais estes projetos eclodiram e investigar o potencial que estes projetos tiveram e têm de elucidar algumas transformações que estão ocorrendo (ou ocorreram, em última instância) na universidade hoje, principalmente quanto às mudanças na relação Cultura-Escola-Ensino.

A hipótese central que formulamos é a de que estes projetos, pautados nas vivências musicais e na autonomia dos estudantes, estão sugerindo novos significados e novas formas de se fazer Extensão Universitária na Universidade Estadual do Paraná, contribuindo significativamente para a formação profissional e cidadã destes estudantes, principalmente no que se refere a conteúdos excluídos do currículo do curso de Bacharelado em Música Popular, e dando um caráter mais democrático e popular ao Ensino Superior ao propor uma interlocução de saberes entre a Universidade e os saberes que os discentes trazem de suas culturas e trajetórias pessoais e artísticas.

Os objetivos específicos deste trabalho incluíram: fazer um recorte bibliográfico que ajude a compreender as variáveis que influenciam no contexto do objeto de pesquisa, situando este trabalho quanto aos debates atuais sobre Educação, Cultura, Sociedade, Universidade, Extensão Universitária e como a Formação em Música se relaciona com a Cultura Popular; encontrar e utilizar-se de uma metodologia que possibilite a busca pelo objetivo de forma a considerar as vivências anteriores da pesquisadora; fazer um levantamento documental quanto aos projetos em questão para o recolhimento de informações gerais; descrever os projetos escolhidos baseada em relatos e documentos oficiais e não oficiais; recolher percepções dos estudantes proponentes destes projetos sobre os projetos que desenvolveram e sobre o contexto em que foram desenvolvidos; recolher a percepção de um professor¹ envolvido sobre elementos da história e da cultura escolar presentes no Curso de Música Popular, bem como noções sobre contextos da cultura escolar onde emergiram estes projetos; realizar uma análise crítica de conteúdo colocando em diálogo os discursos da pesquisadora, dos estudantes

¹ O gênero masculino foi escolhido como genérico para preservar as possibilidades de anonimato da pessoa escolhida como representante docente nas entrevistas.

entrevistados, do professor entrevistado e da literatura específica, para chegar a um parecer sobre a hipótese levantada.

Utilizamos o modelo estruturação *quadripolar* de pesquisa, representada por Lessard-Hebert et al. (1990), para delimitar os polos epistemológico, teórico e técnico deste estudo. Quanto à construção do objeto, esta pesquisa se baseia no paradigma interpretativo: “a investigação interpretativa baseia-se num postulado *dualista*, dando valor aos comportamentos observáveis”. (LESSARD-HEBERT et al., 1990, p. 41, grifo dos autores).

Quanto à estruturação textual do trabalho, inicialmente apresentamos a trajetória de construção de pesquisa no âmbito subjetivo do encontro com a trajetória de vida da autora. Posteriormente, estarão estruturadas questões e conceitos cuja problematização e compreensão epistemológica se mostraram indispensáveis na construção deste trabalho, pois tratam fundamentalmente de localizar e apropriar-se de definições sobre Educação, Cultura, Identidade, Sociedade, Democracia, Universidade, questões atuais da Pedagogia Universitária e a interface Extensão Universitária com o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, trazendo um enfoque para a dimensão política e o compromisso social da Educação, principalmente através de uma visão multiculturalista e democrática, que através de suas inter-relações revelam a própria “política” desta pesquisa, uma vez que é visível na metodologia deste estudo a não-neutralidade. (ALVES-MAZZOTTI, 1998; BOURDIEU, 2012). Neste capítulo, utilizamos a bibliografia de autores como Giddens e Sutton (2016), Bourdieu (2002, 2007, 2009), Tomaz Tadeu da Silva (1993, 2000, 2000), Stuart Hall (1992), Jean-Claude Forquin (1993, 2002), Bernard Charlot (2000), Oliven (2002), Libâneo (2003), Henry Giroux (2010), Georgen (2006), Cunha (2004), Fleuri (1988), Baibich-Faria (1995), Gurgel (1995, 1996), Faria (1996, 1997), entre outros.

Em seguida, traçamos um breve panorama sobre o surgimento das formações em música no país, trazendo algumas questões sobre os vieses erudito e nacionalista das propostas formais de educação musical e sobre os possíveis significados que o surgimento de um curso superior Música Popular podem suscitar para a própria relação da Universidade com a Cultura Popular. Trazemos um histórico das formações em música no Brasil, desde os Conservatórios às Faculdades de Música, com ênfase na diferenciação entre Licenciatura e Bacharelado. Apresentamos então a trajetória de inserção do estudo da Música Popular na universidade, examinando com mais afinco como este processo se deu

nas Universidades brasileiras. A elitização e a massificação da música brasileira, a criação de uma identidade nacional, e o lugar da Cultura Popular no curso de Música Popular são questões discutidas neste capítulo. Utilizamos neste capítulo referenciais como Noronha (2009), Gomes (2008), Baia (2010), Sandroni (2001, 2012), Bollos (2009), Jean Presser (2015, 2016), entre outros.

Já na metade do trabalho é apresentado o material empírico, juntamente com a metodologia, análises e discussão. É apresentada uma contextualização da Faculdade de Artes do Paraná, juntamente com os projetos de Extensão voltados à Música, e também o curso de Bacharelado em Música Popular. Após, são descritos os procedimentos e as metodologias de abordagens qualitativas utilizadas, bem como o estudo exploratório que deu origem ao recorte, à parte dos dados recolhidos e ao procedimento de coleta dos dados finais, que foi a elaboração de um roteiro para entrevista semiestruturada. Neste trecho, alguns referenciais abordados foram Gomes (2008), Noronha (2009), Santos (2012), Minayo (1996), Fraser e Gondim (2004), Duarte (2004), Manzini (2016) e Bourdieu (2012).

Mais adiante são apresentadas as descrições de cada projeto, pautadas em informações colhidas nas entrevistas e na universidade. As entrevistas dos discentes e do docente são dispostas de acordo com temas de abordagem de forma a preservar o anonimato dos entrevistados. Após, os dados são analisados e problematizados segundo as categorias de análise levantadas junto à revisão de literatura específica. Discutimos estas análises dos projetos sob três aspectos: como estes projetos questionam o currículo de Música Popular e a própria concepção de música popular; as reconfigurações mediadas pelos três projetos para executar uma Extensão Universitária que se abre para dentro da própria Universidade, de forma a incorporar as culturas discentes, e como os projetos nos ajudam a pensar questões de Cultura e Escola, principalmente no que se refere a um novo perfil de estudante, que se mobiliza e desafia a Educação Superior a de fato cumprir com seu papel social.

Ao fim, fazemos uma auto-avaliação de pesquisa, e reiteramos algumas questões principais formuladas na discussão.

2 CONSTRUÇÃO DO OLHAR DE PESQUISA: VIVÊNCIAS E QUESTIONAMENTOS

Este capítulo trata da trajetória pessoal² e estudantil que inclui desde minha formação básica até os anos em que passei na Faculdade de Artes do Paraná, cursando o Bacharelado em Música Popular, incluindo comentários sobre os movimentos que fiz, que vi, as reflexões que tive, e como delas surgiu este projeto de pesquisa. Uso o termo “experiência fundadora” como a relação entre o percurso de vida de um pesquisador e sua pesquisa, que retirei de Catani (2002) e Passeggi et al. (2011).

Partindo de um referencial que considera a ocorrência de uma “virada biográfica” na pesquisa educacional, que passa, a partir dos anos de 1990 a perceber a vida comum e o cotidiano como lugar de pesquisa. (PASSEGGI et al., 2001), justifico esta opção apresentando as proposições abaixo acerca do lugar reflexivo da autobiografia e de como ele sempre é educativo para ambos os sujeitos: para quem escreve e para quem lê.

Para quem escreve, o lugar da reflexão sobre si. Para quem lê, por um lado, o leitor pode compreender o local de fala do pesquisador, compreender a realidade a partir da qual o pesquisador formula suas questões de pesquisa, considerando sempre que toda pesquisa se debruça sobre um problema da realidade concreta (MINAYO, 1996, 2001), e mergulhar na intimidade biográfica do pesquisador, situando-o histórica e socialmente para melhor compreender a problematização das questões de aproximação e afastamento com o objeto de estudo, tomando por base a necessidade deste processo na pesquisa social. (BOURDIEU, 2002). Por outro lado, considero aqui que os futuros interlocutores deste trabalho possam possivelmente estar em processo de formação e escrita de monografia, dissertação ou tese. Sendo assim, acredito que a incursão autobiográfica da metodologia desta pesquisa tenha uma dimensão educativa ao apresentar um modo de vir a ser pesquisador: “[...] conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação” (PASSEGGI et al., 2001, p. 3). Uma abertura da pesquisa não apenas às

² Os leitores não de perceber que o texto desse capítulo se apresenta todo em primeira pessoa do singular, pois carrega uma individualidade narrativa que o exige assim.

construções teóricas de um pesquisador, mas às experiências de vida que o fazem visualizar seu objeto de pesquisa de forma tão singular. (PASSEGGI et al., 2001).

A escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas. (PASSEGGI et al., 2001, p. 373).

O que trago com o relato que se inicia é uma trajetória que inclui sucessos, fracassos e muita reflexão, de forma a argumentar a relação de incessante observação, quiçá uma espécie de cisma, que construí com o curso de Bacharelado em Música Popular, e a levar o leitor a compreender quais pensamentos primordiais deram origem aos raciocínios que desenvolvo ao longo de agora.

Minha relação com o curso passa por uma dívida interna de superação a um fracasso no vestibular e a uma espécie de mística desenvolvida durante os anos que precederam minha entrada na FAP. Meu colégio, particular, bem como quase todos que eu me lembre da época (fiz o ensino fundamental de 1993 -2000 e o médio de 2001-2003), não oferecia aulas de música na grade curricular nem do Ensino Fundamental II nem do Ensino Médio³. Lembro, e tenho guardadas provas de aulas de música até a terceira ou quarta série, equivalentes hoje ao quarto e quinto ano. Posteriormente a isto, minha vivência musical nesse ambiente resumiu-se ao Coral da escola, que participei por alguns anos, saindo no 1º ano do Ensino Médio, e às paródias cantadas por professores de Biologia, em sua maioria, no terceiro ano, para que decorássemos alguns conteúdos mais confusos que cairiam no vestibular. Fora da escola, assim que saí do Coral do colégio comecei a estudar violão e canto no Conservatório de Música Popular Brasileira (CMPB), em Curitiba, instituição que conheci através de uma colega da escola. Foi neste estabelecimento, tendo aulas de

³ Faz-se necessário comentar momento político atual onde foram aprovadas sob intensa manifestação estudantil a emenda constitucional 95/2016 (que congelará os investimentos em Educação) e a Lei 13.415/17 (que reestrutura o Ensino Médio em diversas maneiras, retirando a obrigatoriedade de algumas disciplinas e inserindo a possibilidade dos colégios ofertarem disciplinas optativas, de acordo com seus recursos humanos). A música, que se tornou conteúdo obrigatório (sem a obrigatoriedade de ser uma disciplina específica) na Educação Básica desde a Lei 11.769/2008, juntamente com as outras artes, cuja obrigatoriedade foi assegurada pela Lei 13.278/2016, terá seu currículo, no Ensino Médio, regido por uma Base Nacional Comum Curricular. A Lei 13.278/2016 prevê cinco anos para a sua total implementação (BRASIL, 2008; id. 2016a; id. 2016b; id. 2017).

violão com um professor baiano, que tive noção da bagagem musical de minha avó, que sabia de cor todas as músicas (em geral baiões do Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) que o professor me ensinava. Foi então que comecei a aprender mais música com a vó que com o próprio professor e em pouco tempo gostava muito mais de cantar do que tocar violão.

Filha de um casal de classe média que batalhou muito para estudar e para ter uma formação universitária, eu tinha estudado a vida inteira em colégios particulares, e boa parte de forma integral. Era de se esperar, então, que eu fosse diretamente para uma faculdade⁴. Para mim também era quase óbvio, se não fosse, apenas, a sensação de que eu não fazia mínima ideia do que é que eu queria cursar. Para satisfazer meu pai, tentei medicina na PUC-PR⁵. Para satisfazer meu ímpeto investigativo sobre o mundo e tentar ingenuamente mudá-lo, tentei Ciências Biológicas na UFPR. E para satisfazer uma voz rouca quase muda dentro de mim, tentei Música Popular na FAP. Sem muito do conhecimento da prova específica de música, prestei vestibular (que naquela época era antes da prova de conhecimentos gerais – hoje isso mudou) trazendo no meu bojo somente a ajudinha de uma madrinha muito inspiradora que havia feito musicoterapia nos anos de 1980 e que me ensinou a cantar uma música para que eu me apresentasse. O pouquíssimo conhecimento técnico que eu tinha – dois ou três anos de Conservatório – não valia como moeda para substituir a lacuna de conhecimento teórico em música que eu tinha.

Resultado: não passei. Na medicina, por azar da minha autoestima por algum tempo, também não passei. Biologia UFPR, lá estava meu nome. Não passava na minha cabeça na época que eu, tão perdida, caindo de paraquedas naquele curso que foi escolhido quase que por sorteio (entre outros como Psicologia, Letras, Filosofia), estava ocupando a vaga de alguém que queria estar lá mais do que eu e não conseguiu por algum dos tantos motivos que hoje nós que estudamos Educação tão bem conhecemos. Só conseguia me lembrar da proposição de um então ex-professor de literatura: “Fernanda, saia do segundo grau e vá fazer uma faculdade. Qualquer uma. A diferença é gigantesca, você vai gostar.”

⁴ A interpretação reflexiva que a própria autora deste texto dá a este capítulo passa pelos conceitos de *capital social, simbólico, econômico e cultural* de Bourdieu (1998, 2009), que serão explicitados no capítulo a seguir.

⁵ Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

E foi o que fiz. De uma geração órfã de aulas de sociologia, talvez este tenha sido o primeiro comentário crítico em relação à escola e à educação que eu escutei, ou que eu percebi. Assimilei aquilo como se tivesse certeza de que, fazendo uma faculdade, muitas coisas, além da própria especificidade do conteúdo de cada curso universitário, iriam mudar em minha percepção sobre o mundo.

Bom, se há uma palavra que não posso negar dentro das qualidades que me encerram, é a de ser privilegiada. Não tomo esta característica só para mim, pois percebi no curso de Ciências Biológicas que havia tantos alunos tão privilegiados quanto eu ou ainda mais. O curso era no período integral (depois de muita luta, deixou de sê-lo quando eu estava por sair) e cheio de janelas nos horários, era impossível trabalhar/estagiar fora concomitantemente aos estudos.

Naquela época, quem não tinha o apoio financeiro dos pais (para ajudar com Restaurante Universitário, fotocópias, transporte, etc.), ou conseguia uma bolsa de iniciação científica, extensão ou monitoria ali mesmo nos departamentos, ou entrava num regime de trancar e destrancar a faculdade diversas vezes, fazendo rodízio com trabalhos, até se formar ou ser jubilado. No meu caso, lembro de trabalhar com e para a minha mãe umas 7 horas semanais para poder ganhar um dinheirinho final do mês, mas meus privilégios de classe média me acompanharam durante toda a faculdade de Ciências Biológicas. Digo isso porque, assim que passei no vestibular, ganhei de presente uma flauta transversal, e fui, em paralelo, aprendendo, além da flauta, teoria musical, leitura, solfejo, percepção, e outros conhecimentos musicais. No começo meus pais pagavam as aulas para mim, com o tempo fui arranjando uns bicos (ex.: professora de inglês em escola de educação infantil, recreadora de festas infantis, etc.) que me ajudavam com as aulas de música. Também comecei a ganhar dinheiro com a música, tocando na noite com minha primeira banda oficial, o Sandaia Rastada (tocávamos forró, o grupo durou uns três anos).

Lembro que as políticas afirmativas da faculdade começaram nesta época, priorizando estudantes de família com baixa-renda nas seleções para bolsistas. Eu nunca era selecionada, mas tinha uma colega que ficou muito minha amiga que sempre era (de fato, tinha pai e mãe costureiros, como meus avós, trabalho cada vez menos valorizado). Ela participou de projetos de extensão em quase todos os anos de curso.

Minhas tentativas de estágio em laboratórios foram todas frustradas, minha não correspondência às demandas acadêmicas me mostrava que talvez eu também

não quisesse aquilo. Já no final da faculdade, veio ao meu encontro o projeto Licenciatura e posteriormente uma bolsa de monitoria em Botânica.

Mas o que eu gostava mesmo na faculdade era a possibilidade de, no Centro Acadêmico, organizar a semana acadêmica de forma coletiva, conhecer gente de outros cursos, e cursar disciplinas eletivas em outros cursos. Gostava de estar com um pessoal alternativo que transcendia os agrupamentos por curso, embora o Centro Acadêmico de Estudos Biológicos (CAEB) fosse um ponto de encontro semanal de diversos cursos do *Campus* Centro Politécnico. Eram questões ideológicas que perpassavam ali naqueles encontros. Questões sociais e ambientais eram o principal. Fazíamos hortas, plantávamos árvores nativas, fazíamos jardins de aromáticas e compostagem no terreno da faculdade, inspirados por iniciativas pioneiras que conhecíamos de outras universidades (por exemplo, o sistema de compostagem dos restos orgânicos do Restaurante Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina).

O meu ex-professor de literatura estava certo. Aquilo era completamente diferente do meu Ensino Médio. Havia muito mais para ver e fazer do lado de fora de uma sala de aula universitária que sonhava a minha vã filosofia. E tudo isso acabou por agravar um sentimento de estar em desacordo com as normas da faculdade, um desprezo pelo conteúdo que me era ensinado, principalmente nas disciplinas do setor de Ciências Biológicas. Eu era uma “rebelde”, procurando e encontrando as mais diversas causas, principalmente para lutar contra os modelos tradicionais de se fazer e aprender ciência. Aquilo que fazíamos fora de sala de aula era para mim muito mais grandioso que o conteúdo que circulava em algumas aulas.

Pausa. Em paralelo, a formação pedagógica, na Licenciatura, ia muito bem e creio que inclusive dava ferramentas para este questionar todo, ainda que de forma implícita. Lembro do estágio de docência, que foi incrível, do qual saí apaixonada com a Educação, onde nossas afetividades em relação às visitas escolares se encontravam numa espécie de catarse coletiva entre colegas e professora.

Todas aquelas lembranças do que ocorria fora de sala de aula ficaram sem um nome específico na memória. Mas estavam lá, e a qualidade destas vivências em comparação aos estágios laboratoriais e a certas aulas criava um abismo quase intransponível entre a minha formação e a possibilidade de seguir em uma pós-graduação. O mestrado e o doutorado, como eu os concebia na época, não faziam sentido para mim.

Abro parênteses: esta não é uma história de superação pessoal, é uma história de mudança de perspectiva, de compreensão das construções de estruturas sociais e culturais e de desmistificação da solidez destas estruturas.

Assim que me formei, consegui uma bolsa do programa Universidade Sem Fronteiras⁶ e fui trabalhar com Extensão Rural, com uma equipe multidisciplinar, em uma ONG chamada Instituto Agroecológico. A maioria de nós recém-formados. Não éramos acostumados com o trabalho autônomo. Havia uma orientação externa, mas ainda assim tínhamos dúvidas e conflitos internos, até que um colega, cientista social e futuramente sociólogo, sugeriu “começarmos pelo começo”. O começo era o conceito, a palavra. Éramos o Instituto Agroecológico e trabalhamos com Extensão. Então nos debruçaríamos para entender o que é Agroecologia e também o que era Extensão, principalmente Extensão Rural, mas de certa forma também Extensão Universitária, pois fazíamos parte do programa Universidade sem Fronteiras. Tentando equilibrar esses momentos de estudo e definições, que descobri serem intrinsecamente ideológicas, com as viagens e dinâmicas para conhecer as comunidades, os projetos foram finalizados. Ficou muita coisa para trás, muita coisa que deveria ter sido e não foi. Mas fizemos o que dava, na época. Entre as frustrações de perceber que a comunidade com quem desenvolvemos o projeto não estava tão satisfeita com os resultados quanto gostaríamos que estivesse, e nisto eu já dando aulas como professora substituta na Escola Estadual Mbyá Arandu, na Aldeia Mbyá Araçaí⁷, em Piraquara, onde a discussão sobre invasão cultural de conteúdos era bem acalorada nas reuniões de pais e com as lideranças da Aldeia, as Ciências Sociais e suas questões já tinham adentrado, de forma muito tênue, porém permanentemente, minha forma de pensar.

Como ainda não me sentia à vontade com nada daquilo que vivia (as aulas de Biologia que lecionava em outros colégios estaduais era a atividade que realizava com a qual tinha mais familiaridade) e, de certa forma, trabalhar com comunidades tradicionais era um tanto quanto constrangedor porque eu sabia lá no fundo que talvez meu trabalho não representasse uma mudança significativa na qualidade de vida deles, fui tentar recapitular o que tinha deixado para trás havia muito. Senti a

⁶ Programa da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia do Paraná – SETI/PR, surgido em 2007, que na época possuía uma linha de apoio à Agricultura Familiar, “a maior ação de extensão universitária em curso no Brasil” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2016, [s.p.]).

⁷ Uma das aldeias dos povos Guarani, etnia Mbyá, do Paraná.

necessidade de ressignificar a música, que até então corria pelas beiradas da minha vida, e sempre surgia como elemento de ligação nas comunidades, para que saísse do lugar de *hobbie* (“lugar-comum” da música na nossa sociedade) e entrasse no centro das atenções da minha vida profissional. Decidi que deveria encarar o vestibular mais uma vez, e resolver minha obsessão pelo curso de Música Popular. Eu já era professora, me imaginava seguindo a carreira de professora, mas tinha alguma coisa com a Música. Minha cisma inconsciente me fez argumentar para mim mesma que a grade curricular do Bacharelado era mais interessante que a de Licenciatura.

Era nada, o que me interessava mesmo já estava anunciado no título do curso: “Música Popular”. A Licenciatura da FAP não era em Música Popular. Recapitulei o que havia aprendido nos tantos anos de Conservatório de MPB, e passei nos vestibulares para os cursos de Educação Musical da UFPR e Bacharelado em Música Popular da FAP. Como já havia uma preferência anterior, escolhi cursar a FAP.

Chegando à faculdade, me deparava novamente com toda a questão social de ser estudante universitária. A heterogeneidade da turma vinha logo à tona com o posicionamento de “estilo” que a música exigia. Aos poucos, íamos identificando-nos um com o outro, formando grupos e ficando de fora de outros. O ambiente da faculdade ia se estabilizando como um sentimento psicológico para mim e para os colegas, tanto no sentido do que acontecia dentro das salas de aula quanto do que acontecia fora, nos corredores, e, principalmente, na Cantina.

Sentia que o curso era meio confuso, tomava conta um misto de desânimo com algumas aulas, sentimento talvez herdado dos comentários dos veteranos, somado a um entusiasmo com os colegas, por sermos todos músicos. Lembro de um dos comentários de um veterano, dizia que logo mais eu iria me acostumar com a velocidade das coisas e entraria no ritmo. Fiquei sem entender aquilo por algumas semanas, porque nas primeiras semanas estava muito empolgada em aprender toda aquela ementa que eu tinha escolhido quase que a dedo, até que me vi desencantada com algumas disciplinas e cada vez mais displicente na forma de lidar com elas.

Por outro lado, íamos percebendo desde o início as manifestações artísticas na cantina, que ficava numa espécie de pátio coberto. De forma mais incipiente, o pessoal do teatro fazia ali de vez em quando umas cenas, apresentações, pequenas

peças. Havia um palco pequeno, no canto da cantina, mas nem sempre esse pessoal o utilizava. Havia também um grupo que estava sempre tocando samba nos intervalos. Samba e Choro. Como eu tocava um pouco de flauta, fui me aproximando desse pessoal. Também porque tinha feito Conservatório de MPB e lá aprendi a gostar de samba e Choro quase que por osmose⁸, então me identifiquei logo com eles. Aos poucos fui reparando que eram sempre as mesmas pessoas que estavam tocando na cantina. Quase sempre era samba, às vezes era chorinho, mas quase nunca era outra coisa. Logo fui descobrir um projeto chamado Intervalo Cultural com Roda de Samba, e assim que podia vinha nas rodas, que aconteciam nas últimas quartas-feiras do mês, na hora do almoço, conferir. Não demorou muito para que eu começassem a me envolver com o projeto. Mas tinha uma questão. Na minha sala havia muitas outras pessoas que tocavam outros estilos, pessoas que não estavam necessariamente interessadas no samba.

O intervalo de aulas vespertino era geralmente recheado de samba, e a gente se fazia sambista ali na cantina, aprendendo diariamente um pouquinho mais daquela linguagem, daquela malemolência, daquele jeito de fazer música. Para nós era a hora da alegria, para os outros era hora do desespero, hora de ouvir de novo e sempre aquele mesmo samba (a gente que tocava e cantava e não se cansava nunca), e quase nunca era outra coisa. Havia certa disputa de espaço sonoro no ar, e o samba usualmente prevalecia, coisa que eu bem particularmente adorava. Mas sabia que haviam vozes silenciadas. Não dava para ter todos os sons ao mesmo tempo. Comecei lentamente a perceber que o samba era amor para alguns, ódio para outros. Na minha sala, começamos a falar sobre isto abertamente.

No segundo ano, as discussões nas disciplinas de Sociologia da Música, com a professora Maria Aparecida (Cida) Zanatta e Estudos Culturais, com o professor Rafael Tassi, se acaloravam. Cultura, identidade, cultura local, Cultura Popular, cultura de massa, culturas híbridas, mercado, mercado fonográfico, etc., todas aquelas questões nos impeliavam a fazer alguma coisa por nós mesmos, já que a cada aula víamos o quanto nós, estudantes de música popular e músicos locais, éramos a parte mais fraca e minoritária de todo um sistema que envolve produção e

⁸ Processo bioquímico que envolve transferência de solvente (geralmente água) de um compartimento celular para outro sem gasto energético devido a diferenças na concentração de solutos nas duas soluções (sem referência). Aqui este termo é utilizado para fazer alusão à influência que o ambiente cultural tem sobre a formação cultural individual.

consumo de bens culturais. Percebíamos que, se nós não tomássemos uma atitude, as coisas não iriam à frente sozinhas. Nas aulas de história da música, começamos a perceber que o músico popular sempre esteve à margem, salvo pelo prestígio de pouquíssimos, e que teríamos que construir formas de crescer profissionalmente além do que o curso estava nos ofertando nas disciplinas, o que, em nossa opinião, não era e nem chegava perto de ser suficiente.

Da experiência com o Intervalo Cultural com Roda de Samba veio o *insight*: *e se fizéssemos uma espécie de Intervalo Cultural, só que com músicas autorais? Poderíamos usar aquele palquinho abandonado da cantina.* Um Intervalo Autoral, alguém disse, e assim ficou. Eu mesma não tinha composição alguma, acabava de aterrissar do universo da Biologia, mas estava lá, incentivando, dando ideias, quando peguei o caderno de música, virei para um amigo/colega e disse: — *você tem suas composições, sim? Topa fazer semana que vem a primeira edição?* Ele topou, fizemos um cartaz caseiro de forma coletiva, cada um escrevendo uma parte nos pentagramas do caderno.

Parecíamos crianças, e de repente uma chama se acendeu dentro de nós. A semana seguinte chegou e a primeira apresentação foi incrível. Marcamos mais uma com outra colega que também compunha suas próprias canções. E depois outra com colegas do curso de licenciatura, e depois mais outra, e outra e outra, e durante quase três anos a cada semana tínhamos uma surpresa. Cada colega apresentava suas composições, sozinho, sozinha, ou em dupla, trio, uma banda inteira às vezes, e era simplesmente incrível. Era sempre diferente, sempre único. Eu e os colegas íamos fotografando, filmando, postando na rede social e organizando a logística das apresentações seguintes. Na maioria das vezes eu trazia de casa um equipamento de som⁹ que tinha em sociedade com uns amigos colegas de banda, algumas vezes quem ia se apresentar trazia seu próprio equipamento, e às vezes tinha que ser o equipamento da faculdade mesmo, se estivesse disponível. O equipamento disponível para nós, para “ensaio”, uma vez que não tínhamos formalizado o projeto ainda, estava com problemas de manutenção, e quase não se ouvia o que a pessoa estava cantando, caso um microfone fosse amplificado por ali. No terceiro ano,

⁹ Equipamentos de som em geral são caixas amplificadoras e mesas de equalização, eletrônicas, onde se inserem os cabos dos instrumentos e microfones para ganhar principalmente volume de som na execução musical.

lembro de ter chegado um equipamento de som mais potente na Faculdade, mas não me lembro agora se chegamos a usá-lo.

No final de cada apresentação, eu ou algum colega subia no palco e dizia – “este é o projeto Intervalo Autoral, uma iniciativa da turma de 2011 do Bacharelado em Música Popular, quem quiser se inscrever na agenda que estamos organizando para apresentar suas composições venha falar com a gente”, e sempre vinha bastante gente. A maioria de Bacharelado ou Licenciatura em Música ali da FAP mesmo, mas também teve gente do Teatro, gente da Musicoterapia, vieram até alunos dos cursos de música da UFPR. E, reitero, era sempre diferente, diverso e inédito. Nós, que havíamos colocado aquilo em prática talvez pela primeira vez na história do curso de Música Popular, estávamos contentíssimos com o resultado que víamos: a aceitação principalmente dos colegas, tanto de quem se dispunha a ir tocar quanto das pessoas que ficavam ali na cantina não apenas contemplando como também vivendo aquele momento de comunhão entre se expor e ser visto, perceber e ser percebido. Lembro de Intervalos Autorais onde a cantina toda silenciava e não se ouvia uma voz sequer fora da voz de quem cantava, lembro do som do liquidificador da cantina rompendo o clima que se formava nas apresentações mais intimistas, nos lembrando que aquilo estava acontecendo dentro da cotidianidade. De certa forma era arte, mas não era espetáculo. Começamos a idealizar aquelas apresentações ganhando outros espaços. Escolas públicas, praças, quem sabe um evento da própria faculdade, uma espécie de festival. Mas não chegou a acontecer. Pelo menos não por intermédio da faculdade.

Como as apresentações tinham 20 minutos, se a pessoa tivesse quatro ou cinco composições, já daria conta do tempo. Então de certa forma, foi o espaço ideal para muitos colegas mostrarem pela primeira vez suas próprias composições em uma apresentação pública, ainda que informal. A informalidade nos incomodava. Queríamos formalizar, ter horas complementares, levar o projeto além. Escrevemos o projeto de acordo com o regimento de Extensão vigente na época, mas uma possível orientadora acabou se aposentando e outro orientador que intentávamos não pode nos orientar, pois teve problemas burocráticos com um projeto anterior e... Talvez a falta de contato com outros professores nos fez não tentar outra orientação, e acabamos fazendo o projeto de maneira informal durante todo o tempo que durou. Porque ele já estava dando frutos, afinal. Aos poucos, via que alguns colegas que

tinham feito suas primeiras apresentações ali já haviam se lançado a apresentarem-se noutros lugares.

Com o tempo, alguns estudantes do Intervalo Autoral que eram menos experientes, não haviam feito shows ou gravado CDs, já estavam participando de circuitos autorais na cidade, programas de rádio, televisão, festivais, tocando em bares, o que pode ser uma consequência do projeto ou momentos paralelos na vida dos estudantes/artistas. E fui fazendo correlações entre as teorias que estudávamos, principalmente em Estudos Culturais, e o projeto que desenvolvíamos, o que me levou a escrever meu trabalho de conclusão de curso sobre este projeto, onde descrevo o processo de desenvolvimento do projeto Intervalo Autoral, cito o nome de todos os participantes das 39 edições entre 2012 e 2014, contando inclusive com apresentações de professores da FAP, em uma das últimas edições¹⁰.

Em paralelo àquilo tudo, a turma que entrava no ano em que iniciávamos o projeto Intervalo Autoral também começava a se mobilizar para fazer música, e quem estava lá diariamente viu nascer (o mais apropriado talvez fosse dizer “ouviu” nascer, pois dava para ouvir o grupo ensaiando de dentro das salas de aula) em meados de 2013, um grupo chamado Regional Sabiá¹¹, de música popular nordestina com perfil de banda de pífanos, que ensaiava na cantina, no estacionamento, nos corredores, enfim, nos espaços da faculdade. Então, além do samba, no segundo ano como aluna da FAP já convivía na cantina com a música autoral dos alunos, que era apresentada semanalmente, e mais para o terceiro ano entrava neste ambiente sonoro também este grupo de forró, tocando coco, maracatu, e outros ritmos populares nordestinos.

Todos se conheciam, de certa forma, porque se ouviam nos intervalos e se encontravam nas salas de aula. Também, como a faculdade era anual e possuía um regime de séries, quem reprovasse em três disciplinas no mesmo ano (por nota ou presença) deveria repetir todas as disciplinas correspondentes àquele ano, mesmo as aprovadas. E assim, a cada ano a turma, por um lado, aumentava de colegas que

¹⁰ Os nomes dos participantes que se apresentaram durante este projeto, bem como cartazes e fotografias deste projeto serão dispostos posteriormente neste trabalho, e também encontram-se disponíveis no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Olhares sobre o projeto ‘Intervalo Autoral’ a partir de perspectivas dos estudos culturais”, de 2014, disponível na biblioteca Otacílio de Souza Braga, no *Campus* Curitiba II da UNESPAR. Alguns vídeos do projeto estão disponíveis na plataforma *Youtube* e podem ser acessados pela palavra-chave “Intervalo Autoral”.

¹¹ (<http://tnb.art.br/rede/regionalsabia>).

tinham que refazer o ano inteiro, e por outro diminuía por alguns colegas terem ficado retidos no ano anterior e outros colegas que saíam/trancavam a faculdade para trabalhar, ou simplesmente abandonavam o curso por algum motivo.

No quarto ano, o pessoal do samba se retirou. E ficou aquele vazio. Alguns se formaram, outros trancaram para poder trabalhar mais. Tentei manter o projeto Intervalo Cultural com Roda de Samba com quem ainda estava por ali, mas percebi que algumas pessoas se tornam peças fundamentais nas engrenagens que elas mesmas engendam, ainda que involuntariamente. O projeto não seguiu adiante.

Depois fui perceber que o vazio sentido pelo término da “fase” do samba, se sentiria depois com o término da “fase” autoral, que havia iniciado com a minha turma. Querendo entender a relação dos projetos entre si e como eles modificavam dinâmicas educacionais dentro do curso de Bacharelado em Música Popular, acabei prestando e entrando no Mestrado em Educação do PPGE-UFPR.

Quando cursava o primeiro semestre do curso de pós-graduação, em 2015, e estava reorganizando o projeto de pesquisa, veio ao meu conhecimento a informação de que uma roda de capoeira que estava sendo organizada por um aluno do curso de Música Popular na FAP. Quando fui falar com ele, descobri que esta roda fazia parte também de um projeto de Extensão, e que estava descrevendo processos deste projeto no seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Então, após uma fase exploratória de pesquisa, descrita adiante, resolvi partir destes três projetos para desenvolver minha pesquisa. Já acumulada bastante experiência no sentido de ver, viver e organizar projetos de Extensão de variadas formas, desde a minha formação em Ciências Biológicas até então, acredito que possa agregar muito da minha “participação observadora¹²” ao pesquisar este tema da Extensão Universitária, contextualizado na Faculdade de Artes, mais especificamente no curso de Música Popular da UNESPAR.

¹² Faço aqui um jogo de palavras com o método de Observação Participante por ter, na minha trajetória, tido uma relação densa com as situações que hoje me fazem retornar ao passado em busca de significados. Contudo, a diferença é que no meu caso, eu fiz parte do contexto de pesquisa, e esta participação é que era acompanhada por um comportamento observador. Esta prática observadora, apesar de informal, sem distanciamentos ou diários de campo, foi muito fértil de reflexões. De certa forma, a Exploração do Campo também foi desenvolvida nesta etapa, pois foi a partir desta vivência que se desenvolveram os critérios de amostragem e escolha do grupo de pesquisa (MINAYO, 1996).

A escolha de um tema não surge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 1996, p. 90).

Bem na metade do percurso do Mestrado, participando da 24ª Oficina de Música de Curitiba¹³, tive uma experiência transformadora vivenciando as Rodas de Choro que brotavam diariamente do encontro e da espontaneidade de instrumentistas não apenas brasileiros vindos de várias regiões, mas também holandeses, argentinos, gente de todo lugar. Não era muito fácil tocar com os músicos (uso o masculino porque eram – são – na maioria homens) da Roda de Choro¹⁴. O repertório, a técnica, a velocidade da execução, tudo exigia um conhecimento e/ou uma experiência maior do que a que eu tinha disponível naquele momento. Ao estudar com os colegas as músicas, a música até que saía. Na hora de tocar na roda, nada. Conversando com uma amiga que toca violão 7 cordas, percebemos que a fluência só viria junto à regularidade, e não apenas do estudo individual, mas da prática coletiva. Foi então que, sem entrar muito nas questões de gênero, que pareciam estar implícitas nas nossas dificuldades, tivemos a ideia de juntar mulheres semanalmente para tocar Choro. Com algumas exceções, os colegas de música popular (uma etapa da Oficina) em geral apoiaram a ideia.

Então, logo que acabou a Oficina de Música, no dia 2 de fevereiro nos reunimos pela primeira vez no bar Casa Verde (cujo dono na época era o Seu Aloísio), e fundamos, eu na flauta transversal, Beatriz Schneider no violão 7 cordas, Gisele Fontoura no cavaquinho e Halanna Aguiar no pandeiro, a Roda das Minas. Semanalmente, estávamos lá. Outras mulheres apareceram, algumas uma vez, outras muitas outras vezes. Como nosso repertório não era muito variado, foi ficando inevitável acabar em samba. Os amigos, já bambas do Choro e do samba, vinham sempre. Com o tempo, passaram a deixar “só as minas” tocarem, como eles

¹³ A Oficina de música é um evento anual que acontecia há 34 anos, reunindo músicos brasileiros e estrangeiros em torno de cursos, oficinas e apresentações de música antiga, erudita e popular. No início deste ano de 2017, o prefeito recém-eleito Rafael Greca anunciou a suspensão da Oficina de Música alegando contenção de gastos e outras prioridades. Apesar da mobilização da classe artística, depois de 34 anos a cidade em janeiro ficou muda.

¹⁴ Uma Roda de Choro é o encontro de músicos que executam este gênero (podendo ser chamados de *chorões* quando possuem expertise), geralmente sentados, formando uma roda, para a execução formal ou informal (em um show, em uma praça, na casa de alguém) de obras mais ou menos conhecidas, de maior ou menor dificuldade, de um repertório comum ao universo do Choro. Mais sobre Choro e rodas de Choro será explicitado adiante, ao final do capítulo sobre Formação em Música.

mesmos comentam, e fomos crescendo, fundamos o grupo Brejeiras¹⁵, mudamos de um bar para outro, a pandeirista não pode mais ir nas quartas, a amiga e cantora Jô Nunes voltou de um intercâmbio e passou a tocar pandeiro e integrar o grupo, mudamos novamente de bar, começamos a receber cachê, as mulheres seguem aparecendo para tocar e cantar alguns Choros, sambas e até uns forrós com a gente, e assim o grupo Brejeiras tem seguido, fazendo outras apresentações, tocando em festas e eventos, e a ideia de se reunir semanalmente só para estudar os Choros acabou virando parte da vida profissional desta que vos fala (e de mais uma baita mulherada talentosa), formada em Música Popular, que nunca tinha se considerado música¹⁶ popular até então.

Partindo deste relato de vivência e experiência, passamos às contribuições teóricas sobre Educação, Cultura, Sociedade, Democracia, Universidade, Extensão Universitária e Formação em Música para construir nossos parâmetros analíticos sobre os dados coletados para esta pesquisa.

¹⁵ www.facebook.com/brejeirasChoro

¹⁶ “Música” - termo correto para o feminino singular de “músico”. Fonte: (<https://www.priberam.pt/dlpo/m%C3%BAstica>).

3 PENSANDO A UNIVERSIDADE ENTRE O REAL E O UTÓPICO

3.1 EDUCAÇÃO, CULTURA, SOCIEDADE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Partimos da problematização de um conceito-chave: Educação. No senso comum e na prática cotidiana, Educação é aquilo que se faz para que as novas gerações saibam viver em sociedade. Formal ou informalmente, as gerações mais velhas passam conhecimentos às mais novas, e a esta prática dá-se o nome de Educação (GIDDENS; SUTTON, 2016). O conteúdo que é ensinado, como é ensinado, por quem, a quem, aonde, qual o significado e sentido deste viver, e quais os princípios desta sociedade, seriam a base dos questionamentos sobre Educação que impulsionam as pesquisas na área, como os trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa de Cultura, Escola e Ensino, linha deste trabalho. Ainda, a ação de ensinar como algo consciente e ordenado também é questionada a partir do momento em que se percebe que há um currículo oculto nas sociedades, no qual o indivíduo desenvolve uma habilidade de percepção silenciosa destes ensinamentos e passa a agir de acordo com eles (GIDDENS; SUTTON, 2016; BOURDIEU, 2012; SILVA, 2007; FORQUIN, 1992).

Contudo, a possibilidade de mudança e transformação social, através da educação, para o desenvolvimento de um mundo “melhor”, circula também como um valor simbólico (BOURDIEU, 1998; 2009), intrínseco aos processos educativos, em muitas sociedades. Ainda que o juízo de valor seja relativo, os processos educativos se empenham não apenas em transmitir conhecimentos para as novas gerações, mas impulsioná-las para que possam futuramente criar o novo. A sociedade atual apoia-se na tecnologia e no desenvolvimento da ciência para existir. Desenvolver, progredir, crescer, produzir conhecimento, se torna tão importante ou ainda mais que aprender aquilo que já foi feito. À medida que nos deparamos com as diferenças e desigualdades, nos deparamos também com forças contrárias que atuam para manutenção ou enfrentamento destas desigualdades, ainda que de forma específica, e isto se torna fundamental quando vislumbramos a relatividade do conceito de “melhoria”, “desenvolvimento”, etc. É necessário ver o fazer científico, a ciência – seja ela quantitativa ou qualitativa – em sua não-neutralidade, revelar a parcialidade do termo “verdade”, questionar o efeito das “verdades científicas” na sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Ao perceber de forma crítica o pesquisador e

a instituição de pesquisa, compreendemos melhor os contextos e princípios de construção da própria pesquisa.

Estar em uma linha de pesquisa que olhe para a Educação através do viés da Cultura nos faz perceber que a escola vai além da estrutura, e que são através das relações humanas que as Culturas Escolares se constroem, social e historicamente. Portanto, é nas Ciências Humanas, mais especificamente nas Ciências Sociais, que buscamos elementos teóricos para dar fundamentos a este trabalho. Jean-Claude Forquin (1993, 2000), Anthony Giddens e Philip Sutton (2016), Pierre Bourdieu (1998, 2009, 2012), Stuart Hall (1992), Bernard Charlot (2000), François Dubet (2003) são autores cujas obras influenciaram no desenvolvimento deste trabalho e cujos conceitos serão utilizados em nossas análises. Também nos utilizamos de leituras mais localizadas sobre os conceitos desses autores, como em Afrânio Catani (2002), Tomaz Tadeu da Silva (1993, 2007, 2000), Tamara André e Leilah Bufrem (2010), Vera Candau et al. (2002), entre outros pesquisadores brasileiros da área da educação que nos ajudam a compreender como estes conceitos podem se aplicar à realidade brasileira.

3.1.1 Cultura e Sociedade

A teoria educacional se encontra com a teoria social a partir do momento em que os estudos sobre Educação passam a questionar, tal como o fazem as Ciências Sociais, os conceitos de Cultura e Sociedade. A compreensão que se tem do que são e de como se estabelecem as Culturas, as Sociedades e as Instituições, incluindo aí a Escola, não é unânime e, por consequência, trouxe o desenvolvimento de diferentes perspectivas teóricas para estes dois campos. As distintas concepções de sociedade e sua relação com a reprodução social (das exclusões e desigualdades sociais) formam paradigmas educacionais que auxiliam o estudo das dinâmicas educacionais principalmente nas sociedades capitalistas (MORROW; TORRES, 1997). Não pretendemos aqui fazer um levantamento de todas estas teorias (como fizeram os autores recém citados), mas sim apresentar uma leitura sobre conceitos fundamentais que embasam principalmente a teoria crítica e pós-crítica, paradigmas utilizados neste trabalho. É importante destacar que na nossa concepção não há uma ruptura entre estes dois paradigmas e sim um desvelar de elementos significativos na compreensão das dinâmicas sociais, como os estudos

sobre globalização, alteridade, poder, etc. (MORROW, TORRES, 1997; CANDAU et al., 2002).

Definitivamente, a conceituação de Cultura não é um ponto pacífico nem entre estudiosos, pesquisadores, nem entre as pessoas em geral. Talvez um dos termos mais complexos das Ciências Humanas, o termo Cultura carrega em sua gênese traços que a põem lado a lado com a natureza, traçando um contínuo desde a cultura como atividade agrária até a cultura entidade representativa do significado da ação humana (EAGLETON, 2000).

De forma breve, o desenvolvimento da discussão sobre o conceito (ou os conceitos) de cultura ganhou força com o desenvolvimento das ciências antropológicas, sobretudo no contexto das cruzadas europeias e decorrentes colonizações na América e da África, principalmente. O encontro com outros povos, seguido da exploração humana e territorial, começou a gerar a necessidade do relato sobre costumes e hábitos inclusive para facilitar o processo de dominação (SANTOS, 1994). Como se sabe, o eurocentrismo vigente tornou hierarquizadas estas relações entre europeus e africanos/ameríndios de forma quase que imediata, muito em virtude da religiosidade destes povos, que desconheciam por completo o catolicismo, e também pela diferença fenotípica entre indígenas e negros em comparação aos europeus. Assim, a noção de que estes povos tinham conhecimento, costumes e hábitos rudimentares, primitivos e inferiores à cultura europeia passou a conduzir as relações sociais nas colônias.

Com o desenvolvimento da Antropologia, estas concepções passaram a ser questionadas e também compreendidas na sua dimensão histórica. O conceito de Cultura passou a abrir-se mais, tanto que passou a ser mesmo indecifrável de tão complexo (GEERTZ, 2008). Sendo assim, Clifford Geertz, em uma de suas obras mais lidas, *A Interpretação das Culturas*, propõe entender a Antropologia como uma ciência interpretativa e a Cultura como uma teia de significados passíveis de serem interpretados através da linguagem para que o conceito tenha uma dimensão aplicável à pesquisa: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p.10).

Rente à ideia de que Cultura é como o homem significa suas próprias ações, formulações mentais e construções materiais ou imateriais, está a noção de que a cultura perpassa o meio social, ou seja, prescinde de um coletivo para se constituir.

A questão semiótica da cultura perpassa justamente o fato de que os significados de determinada linguagem e símbolos devem ser compartilhados em grupo. Há, portanto, uma dupla dificuldade nesta interpretação, quanto ao olhar externo e interno: quem está de dentro de um grupo pode naturalizar este universo semântico e generalizá-lo em relação a outros grupos, e quem está de fora pode talvez sequer perceber a riqueza de construções simbólicas de um grupo que não o seu.

Com o surgimento e hegemonia do capitalismo, ouve a percepção unitária de grupo, desenvolvendo-se entre sociólogos, principalmente no século XIX, um conceito de sociedade como uma comunidade delimitada pelo Estado Nação, que compartilha dos efeitos da governança deste Estado de forma generalizada (GIDDENS; SUTTON, 2016). Da mesma forma, formou-se uma concepção sobre instituições, como a Igreja, a Escola, a Indústria, além do Estado, e suas interferências nas determinações dos modos de vida a partir de estruturas pré-estabelecidas. A família igualmente começou a ser analisada como uma instituição social. O entendimento de que as instituições sociais se erguiam sobre estruturas fixas na sociedade, como o capitalismo, o patriarcado, entre outras, controlando e limitando as ações individuais, desenvolveu a noção macrossociológica de estruturalismo.

A modernidade e suas vicissitudes como urbanização, modernização do transporte e moradia, industrialização da produção, propagação do racionalismo, ampliação da noção de democracia, crescimento econômico, entre outras, criou uma falsa expectativa de progresso no sentido de criar uma sociedade global pautada por liberdade e igualdade, mas o agravamento das desigualdades sociais entre nações e dentro dos próprios Estados reforçou a ideia de que as instituições possuíam mecanismos para manter as suas estruturas estáveis, reproduzindo, ou ainda mais, agravando as desigualdades do *status quo* (GIDDENS; SUTTON, 2016). Em vista disso é que despontou o paradigma educacional reprodutivista, que propõe a instituição escolar como espaço de inserção e naturalização dos indivíduos em uma sociedade marcada por estruturas de poder (MORROW; TORRES, 1997). Pautada no marxismo, a pedagogia crítica surge como resposta a esta leitura sobre as sociedades modernas, preconizando uma educação que conscientize a sociedade destas estruturas de dominação para que através desta conscientização a sociedade encontre meios de libertar-se dos imperativos culturais, sociais e econômicos que alimentam a injustiça social (MORROW; TORRES, 1997).

O desenvolvimento da tecnologia resultou em uma expansão dos meios de produção e comunicação, dando origem a um fluxo global de mercadorias e valores sobre ordem econômica e a vida social, atualmente nomeado de Globalização. Uma das características mais factuais sobre a Globalização é o desmantelamento das relações entre tempo e espaço. Neste período de hipermodernidade ou modernidade tardia, as fronteiras são diluídas (de acordo com as políticas econômicas), as distâncias diminuídas (pela eficácia dos meios de transporte e comunicação de tecnologia de ponta) e a ideia de Estado-nação se vê questionada pela força propulsora do capitalismo global (HALL, 1992; BAUMAN, 1999; GIDDENS; SUTTON, 2016).

Outra questão importante na compreensão de como a escola e a sociedade atual podem ser analisadas é o concomitante processo de fragmentação das paisagens culturais e a conseqüente descentralização do sujeito, o que leva a sociologia a questionar a própria definição de sociedade como categoria social unificadora dos sujeitos (HALL, 1992; GIDDENS; SUTTON, 2016). Se a modernidade, por um lado, faz surgir uma concepção de individualidade pautada na sensação de isolamento na multidão, na pós-modernidade revela-se um sujeito cujas identidades culturais são plurais, construídas historicamente no bojo das culturas com as quais este indivíduo se relaciona, surtindo um efeito de “múltiplos pertencimentos” na construção da subjetividade dos sujeitos (CANDAU et al., 2002, p. 16). Segundo Stuart Hall (1992), ainda que estes encontros se deem de forma desigual, esta instabilidade da identidade cultural desestabiliza posicionamentos políticos sobre a noção de sociedade. Por exemplo, a ideia de uma cultura nacional unificada é questionada não apenas pelas migrações e diásporas, mas também pelos movimentos sociais de resistência cultural de grupos minoritários frente ao encontro com culturas hegemônicas. O hibridismo cultural não pode ser entendido como uma mescla homogênea entre diferentes culturas. A relação de alteridade é acentuada e torna-se um conflito no encontro com o outro e, ainda que o hibridismo se coloque como uma solução, as relações de dominação simbólica e econômica acabam por desequilibrar esta equação. Por isto, ainda que a pauta se abra para múltiplas culturas, o embate de forças hegemônicas versus contra-hegemônicas permanece (HALL, 1992; CANDAU et al., 2002):

Assim, podemos verificar que cada país, dependendo de seu papel na lógica do capitalismo (país central ou periférico), viverá um tipo de globalização, que será também vivida de forma diferente entre os grupos sociais de uma mesma Nação. (CANDAU et al., 2002, p. 15).

Para além das relações de classe/trabalho, as relações principalmente de gênero, raça e religiosidade, vêm à tona neste contexto, dando origem a uma microssociologia dos sujeitos chamada pós-estruturalismo, que caminha na direção de compreender a complexidade por trás das relações sociais. Os chamados autores pós-modernistas foram essenciais para estabelecer uma conduta não generalizante na pesquisa social e educacional. Ao atentar para a diversidade cultural, para os processos de identificação, com seus conflitos culturais e hibridismos, as ideias pós-estruturalistas nos apresentam questões de gênero, de raça, de etnia, como resultantes de processos de formação dos sujeitos e suas subjetividades, processos estes desnaturalizados (não mais vistos como construção biológica e/ou natural e sim cultural e histórica) e trazidos para o âmbito social por estas teorias, ou seja, estas e muitas outras categorias são declaradas como socialmente construídas no seio de uma ou mais culturas, e a visão de gênero, raça, etnia, etc. como características naturais, orgânicas, intrínsecas, dos sujeitos, é descartada como verdade e postulada como discurso posicionado social e historicamente. Esta recusa vem principalmente através do reconhecimento do desenvolvimento linguístico como uma construção social que valora ao mesmo tempo em que ensina, posicionando não apenas o currículo como a própria linguagem como construções imersas na parcialidade da própria história (GIDDENS; SUTTON, 2016).

As perspectivas educacionais pós-críticas então se propõem a relativizar as leituras absolutas que são feitas sobre valores como Democracia, Cidadania, Justiça Social, entre outros, apropriados muitas vezes de forma excludente para com as identidades não-hegemônicas. Há uma construção social e intelectual entorno das concepções idealistas e humanistas da educação crítica. O que sobressalta desta perspectiva é a ideia de que os valores de igualdade e liberdade apregoados pela democracia não estão salvaguardados das dimensões políticas das microrrelações de poder que permeiam as ações e discursos dos indivíduos no cotidiano. Um efeito disto, por exemplo, é como o machismo, a homo-lesbo-transfobia e o racismo afetam a trajetória e o cotidiano escolar, e conseqüentemente a vida profissional, de

mulheres, gays, lésbicas, transgêneros, negros e negras. Entrever estas questões e outras formas de discriminação e preconceito com grupos minoritários e/ou étnicos é uma das asserções da pedagogia pós-crítica: “As pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se” (PARAÍSO, 2004, p. 295).

O sujeito, na visão pós-estruturalista e pós-crítica, é visto como resultado sempre parcial de uma soma de fatores, que, para além do biológico e do estrutural, têm grande influência de dinâmicas culturais vivenciadas pelo sujeito, individual e coletivamente (SILVA, 1993). A promessa de transformação e libertação da teoria educacional crítica é problematizada uma vez que a existência de grupos minoritários e suas particularidades prescinde mudanças específicas na sociedade para que suas demandas e reivindicações sejam atingidas, e esta proposta, ao invés de propor a libertação de forma genérica, desloca privilégios e desconstrói dinâmicas de dominação cultural:

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Contudo, uma das polêmicas que surge com o pós-estruturalismo é quanto à globalização do sistema econômico capitalista. O capitalismo e as divisões de classes entrariam na categoria de metanarrativas, negadas pelo pensamento pós-estruturalista, o que poderia gerar uma negação das opressões de classe, como aponta SILVA (1993):

A ênfase cultural na diferença pode ser útil para uma teorização educacional crítica enquanto aponta para uma análise cultural que deixe de tomar a cultura de certos grupos como ponto de referência, mas pode também constituir uma regressão conservadora quando faz com que o pensamento crítico em educação deixe de prestar atenção às assimetrias sociais, uma preocupação que está precisamente no centro de seu projeto analítico e político. (SILVA, 1993, p. 137).

Contudo, alguns pós-modernistas sugerem que há uma continuidade do moderno na era pós-moderna e que, nesta última, as relações sociais e a sociedade devem ser analisadas através de suas características específicas, mas levando em

consideração o fato de ter sido a economia capitalista a força motriz da globalização (geradora de múltiplas identidades e dos conflitos culturais globais) e de toda a era pós-moderna (assumindo a sua existência), portanto, as questões de classe se tornam fundamentais para compreender processos de identificação cultural. Desse modo, “ainda que agora existam mais fontes de identidade, classe social continua sendo um fator determinante na posição social e nas oportunidades de vida das pessoas” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 30). Há uma visão, portanto, atual, de que tanto a macrosociologia quanto a microsociologia sejam necessárias no âmbito educacional e no âmbito das análises sociais e culturais. Morrow e Torres (1997) atentam para esta possibilidade analítica:

Teorias macrosociológicas: como as instituições são moldadas pelas grandes forças estruturais. As teorias microsociológicas, por contraste, centram a sua atenção na interação individual e a sua própria natureza impede-as de constituírem a base de uma teoria da reprodução e da transformação educativas. Não esquecer, contudo, que algumas teorias macrosociológicas englobam uma dimensão psicossocial ou microsociológica importante na sua análise estrutural. (MORROW; TORRES, 1997, p. 34).

Apesar de reconhecer a não-rigidez da realidade social, uma teoria pós-crítica da educação deve assumir que as estruturas onde a realidade se apoia muitas vezes estão lá não exatamente estáveis, mas de certa forma se adaptando às mudanças da realidade social no contexto da globalização. Não atentar para as desigualdades geradas pela acumulação de capital pode ter resultados desastrosos no sentido da construção de uma justiça social, levando a consequências que são, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva:

[...] regressivas e conservadoras quando essa desconfiança em relação aos discursos e ao caráter ilusório de todos os discursos nos impede de fazer uma crítica de estruturas sociais que são bem reais e concretas e que têm efeitos bem concretos sobre as vidas de pessoas e de grupos. (SILVA, 1993, p. 135).

As questões de classe não podem ser ignoradas, pois através delas relações de poder e juízos de valor são aferidos e reproduzidos inclusive justapondo-se às questões culturais. Ainda que o método etnográfico tenha se propagado como uma possibilidade de aproximação de realidades sociais que são, em última instância, únicas, a análise pelo viés político-social não pode ser

esquecida, pois “todos os jogos de linguagem e sistemas simbólicos são acentuados pelo poder de classe” (MCLAREN, 2001, p.173).

Recuperar a luta de classes é essencial para se criar solidariedades políticas cada vez mais amplas no atual movimento contra o capitalismo global. A exploração de classes não deve ser ‘privilegiada’ em detrimento do racismo, sexismo ou homofobia – permita-me, por favor, realçar este ponto mais uma vez –, mas sinto que as formações sociais capitalistas, não raras vezes, coordenam, organizam e reificam estas, igualmente importantes, outras formas de opressão. A exploração de classe é uma forma de opressão mais central, mas isso não quer dizer que seja mais importante. (MCLAREN, 2001, p. 177).

McLaren afirma que o universalismo do capitalismo e da luta de classes (proposições de Marx) não pode ser particularizado, pois atuam de forma equivalente onde quer que o capitalismo avance. Os elementos supra-estruturais e sobre-culturais, surgidos através do desenvolvimento da exploração capitalista, se apoiam então na estrutura do desenvolvimento do capitalismo, criando categorias hierárquicas como “branco” e “não-branco”, que atravessam nacionalidades e outras questões culturais, e favorecem a manutenção da relação opressor-oprimido de forma que isso se revele principalmente na questão de classes, contribuindo também para a mercantilização das identidades culturais na sociedade de consumo: “construção de identidade deve levar em conta as relações entre a formação subjetiva e a totalidade mais ampla das relações sociais capitalistas globalizadas.” (MCLAREN, 2001, p. 180).

Talvez a chave da questão para uma teoria pós-moderna que se mantenha crítica não seja aceitar os inúmeros discursos como facetas da verdade, e sim desconstruir aquilo que vinha sendo imposto como verdade até então, compreender qual trama histórico-social privilegiou determinado discurso e práticas em detrimento de outras. Tomaz Tadeu da Silva (1993) aponta que a diferença está no foco de estudo: enquanto a teoria crítica enfoca as desigualdades da estrutura social, o pós-modernismo dá ênfase justamente às diferenças dos grupos sociais. É numa junção destes dois pontos de vista de forma atenciosa e posicionada politicamente que parece estar o ponto de partida para a educação contemporânea.

Esta perspectiva que integra tanto a questão de classes quanto a questão pós-moderna dos conflitos culturais está presente, segundo Morrow e Torres (1997) em propostas educacionais que seguem Modelos Integradores e Reprodutivos:

Estes modelos defendem que existe na teoria social uma cisão inevitável entre o objetivo e o subjetivo – o que, num certo sentido, reflete a realidade cotidiana – que, em última instância, é teoricamente insolúvel. Conseqüentemente, argumentam que a reprodução e a transformação educativas só podem ser compreendidas através da utilização de duas estratégias de investigação complementares: as teorias da hegemonia do Estado, que se centram no Estado como ponto mediador através do qual os vários fatores econômicos, técnicos e de classe são regulados no sentido da criação da ordem social; e as teorias transformadoras de resistência, que tratam das condições de mobilização dos sujeitos individuais e coletivos enquanto parte da resistência contra-hegemônica às instituições educativas existentes e às formas de dominação com elas relacionadas. (MORROW; TORRES, 1997, p. 50).

Estes modelos, ainda, possuem uma base de investigação e atuação mais voltada à dimensão prática do que explicativa, devido à sua base política, que prescinde o movimento de resistência às bases de dominação (MORROW; TORRES, 1997).

Para compreender como as dimensões práticas do cotidiano escolar se relacionam com as múltiplas dinâmicas sociais expostas acima, voltamo-nos para estudiosos que se voltaram diretamente à escola como espaço de integração indivíduo-sociedade.

3.1.2 O entendimento das relações sociais e culturais no âmbito educacional e escolar

Jean-Claude Forquin (1992), um dos grandes pesquisadores da Sociologia dos Estabelecimentos Escolares, concebe a Escola como uma micro-sociedade, definida por suas estruturas, suas relações sociais, suas dinâmicas de relações de poder e por sua função centralizadora: “o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos” (FORQUIN, 1992, p. 28). Esta definição, por mais simplista que pareça, nos abre para um debate farto de complexidades: a construção do currículo. Segundo Forquin (1992), a problematização se dá em quatro eixos básicos: a seleção cultural dos conteúdos de ensino, as relações e conflitos da Cultura Escolar, os fatores sociais em jogo na organização das disciplinas e a estratificação do conteúdo (FORQUIN, 1992).

A seletividade e reprodutibilidade acabam sendo parâmetros intrínsecos à construção do currículo, que oscila entre dar conta de perpetuar de forma cada vez mais sintética a experiência humana quanto à construção do conhecimento, e possibilitar uma construção de conhecimento mais funcional, voltada ao presente. Se por um lado a tradição clássica humanista consegue cristalizar os feitos mais significativos da história da humanidade, por outro ela põe no esquecimento toda parcela da história considerada vulgar, medíocre, ordinária, além de também consagrar o passado em detrimento do presente. Por mais que a arbitrariedade do currículo seja absoluta, a relação que se constrói com o passado nesta seleção não o é. A concepção de escola e de currículo a se propor varia de acordo com contexto social, político, ideológico, geográfico, etc. (FORQUIN, 1992).

Nos currículos onde o passado é simplesmente superado e não considerado, ambicionando uma suposta funcionalidade do conhecimento no aqui e agora, a dimensão cultural e seletiva do currículo fica oculta. Além disso, há uma separação entre currículo formal ou oficial, que é aquele proposto em leis, normas, indicações e ementas, e o currículo real, que passa pelo crivo individual de cada professor o qual, invariavelmente, faz seleções de partes ou modos de abordagem do currículo formal. As discussões sobre currículo incluem então uma análise sociológica entre a intenção e a ação de ensinar, sobre o que se pretende e o que se ensina, e sobre o que se ensina e o que se aprende (FORQUIN, 1992).

A forma como os conteúdos são dispostos, compartimentados e estratificados em disciplinas para que se tornem didáticos cria uma “ilusão positivista” que, juntamente com a ideia de continuidade e linearidade progressiva do conhecimento que circula no currículo escolar, desconfiguram a ciência “viva”, não-linear, conflituosa, quando não contraditória, em um conhecimento normalizado pela “conversão de uma herança essencial de experiências e de pensamentos em capítulos de manuais” (FORQUIN, 2002, p. 34).

Todas estas questões são fundamentais para compreender como o currículo atua na consolidação de uma Cultura Escolar. A mediação entre o conhecimento erudito e o conhecimento assimilável, por meio de uma transposição didática específica para cada nível de escolarização, configura a “arte de ensinar”, a qual nas suas formas mais tradicionais inclui procedimentos operatórios repetitivos que vão dar ritmo próprio para as dinâmicas escolares e formar o *habitus* escolar (FORQUIN, 2002).

Neste sentido, o currículo formal, real, oculto que permeia os conteúdos escolares relativos ao conhecimento, e também as formas de se relacionar entre os atores sociais, a ideia que se tem e que se passa do que é ser aluno, o que é ser professor, o que é estudar, o que é a escola, etc., vão compor toda a trama de significações sobre este meio, pautando através das experiências escolares o sentir, o pensar e o agir dos sujeitos em relação à escola no presente e nas fases seguintes de suas vidas, incorporados no que Bourdieu chamou de *habitus*: “sistemas de disposições – maneiras de ser, pensar e agir – sistemas estruturados predispostos a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 2009, p. 87). É por formar um arsenal durável a partir de estruturas de dominação respaldadas pelo capital simbólico – qualquer tipo de código cujo dominador possui/conhece e cujo dominado ignora, relevantes em um campo como, por exemplo, a escola – que a integração cultural e o ensino são considerados uma violência simbólica. Essa “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2002, p. 3) é que naturaliza as relações de classificação e hierarquização dos sujeitos. Ainda, Bourdieu afirma que estas relações se constroem inconscientemente, sem que dominados ou mesmo dominadores se deem conta:

O efeito da dominação simbólica se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, avaliação e ação que são constitutivos dos *habitus* que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade (BOURDIEU, 2002, p. 50).

No entanto, a conscientização das formas de consolidação do currículo, e a compreensão do processo de violência simbólica do ensino, não significam nem podem significar o agrupamento de todas as formas e de todos os conteúdos como ruins ou deletérios para a sociedade. Conceber o contexto a partir do qual conteúdos foram hierarquizados e estruturados deve nos ajudar na reflexão de como fazer isto com um mínimo de ponderação crítica, pois fora disto caímos na paralisação do relativismo absoluto e delegação involuntária desta função seletiva para a arbitrariedade dos currículos ocultos: “o imperativo da análise não deveria nos isentar da responsabilidade de fazer escolhas pedagógicas e da necessidade de justificar” (FORQUIN, 2002, p. 45).

Outras contribuições da teoria sociológica de Pierre Bourdieu que consideramos significativas para interpretar as relações sociais e as dimensões simbólicas da Cultura Escolar são as formulações sobre Capital Cultural, Capital Social e Juízo Professoral. O *capital cultural*, então, é relativo à trama de modos de ser, pensar e agir incorporadas no *habitus* do indivíduo, juntamente com o conhecimento que este indivíduo possui de determinada cultura. Um exemplo disto é a familiaridade que alguns estudantes têm com obras artísticas da cultura erudita frente à estranheza e até embaraço de outros estudantes em face das mesmas obras. O *capital social* diz respeito a uma rede de veiculação a um grupo, de relações duráveis, pautadas em trocas simbólicas e materiais lucrativas geradas em uma base de solidariedade mútua. O capital social depende de afirmação e reconhecimento dentro do próprio grupo, mas, bem como o capital cultural, pode ser herdado da família (BOURDIEU, 2007). Claro que a relação entre capital cultural e capital social é de proporcionalidade, mas ainda assim pode gerar uma complexa gama de interpretações, uma vez que estas valorações não são totalmente estáveis. O diploma escolar, por exemplo, ao mesmo tempo em que, na sua função prática, atua como um dispositivo legal previsto por lei para prescindir uma formação mínima de profissionais, do ponto de vista de Bourdieu se torna um dispositivo de acumulação de capital cultural:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador, e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2007, p. 78).

Desta forma, estaria disposta no *habitus* professoral dos docentes toda concepção que eles formaram inclusive em suas próprias trajetórias de formação sobre as quais seriam os componentes do capital cultural desejáveis no âmbito escolar. Invariavelmente, o professor acaba por dar um veredicto inconsciente em relação ao capital cultural que cada aluno possui, correlacionando capital social e econômico, aparência física propriamente dita e também o “corpo socialmente tratado (com a roupa, adereços, cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das taxonomias socialmente constituídas” (BOURDIEU, 2007, p. 193), para construir uma relação entre professor e aluno desigual. A esta dinâmica de pré-avaliação dos estudantes de forma inconsciente

por parte dos professores Bourdieu deu o nome de *juízo professoral*, que acaba sendo propulsor da reprodução do *habitus* escolar e de uma moral acadêmica regulada pelos mecanismos de dominação e violência simbólica que circulam de forma geral na Cultura Escolar (BOURDIEU, 2007).

Outras categorias relevantes na construção desta pesquisa são as concepções sobre Experiência Escolar e Exclusão Escolar em Dubet (2003; *apud* ANDRÉ; BUFREM, 2010) e as definições sobre as Relações do Saber elucidadas por Bernard Charlot (2000). Estes autores defendem que para compreender os desvios de conduta tidos como fracassos, é necessário compreender quais as normatizações das relações escolares, que acabam por excluir do perfil ideal um rol de estudantes.

Dubet (2003), ao falar sobre a exclusão escolar, aponta para o fato de que, ao ser democratizado o acesso ao ensino, os mecanismos de exclusão social são incorporados na escola, sendo reproduzidos e até intensificados por elas. Vai dizer também que o aumento da escolaridade não significa uma diminuição automática da exclusão social, pois à medida que cresce uma mão-de-obra diplomada, decrescem as oportunidades de trabalho dos não-diplomados, acentuando ainda mais a desigualdade social e tornando o diploma cada vez mais uma condição *si ne qua non* para a inserção no mercado de trabalho. Desta forma, estudantes com dificuldades para se adaptar aos imperativos da Cultura Escolar, por não possuírem os capitais simbólicos, culturais, econômicos e sociais necessários para construir uma trajetória exitosa (como espaço, tempo e condições extraescolares para fazer tarefas, ajuda da família, possibilidade de desenvolver individualidade e autonomia em casa, etc.), estão mais propensos à exclusão social em um local que apresenta uma condição de crise na oferta de empregos.

O problema das escolas e dos alunos 'difíceis' se impôs, em poucos anos, como o ponto no qual se focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar. No vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão. (DUBET, 2003, p. 37).

É desta forma que a experiência de dificuldade escolar levada a cabo na experiência de exclusão escolar se configura como uma ameaça de exclusão social ao sujeito (DUBET, 2003). Esta ameaça influencia na própria ação do aluno para

com a sua vida escolar, transformando sua vivência não em assimilação passiva dos conteúdos objetivos e subjetivos da escola, mas em uma experiência social de percepção dos valores simbólicos que imperam na Cultura Escolar e adaptação mediante um equilíbrio das tensões entre vontades individuais alheias à escola e conduta requerida pela escola (ANDRÉ; BUFREM, 2010).

A sociologia da experiência admite uma dimensão subjetiva no sistema escolar, a qual é reforçada pela ideia de que o indivíduo não se forma através da internalização pura e simples de valores externos, mas através do domínio da própria experiência. Neste sentido, toda educação é uma auto-educação, é um trabalho que não se realiza apenas na face pedagógica dos alunos e professores, mas enseja uma multiplicidade de relações e esferas de ação. (ANDRÉ; BUFREM, 2010, p.12)

É nesta relação com os papéis sociais requeridos em determinadas situações e instituições sociais, muitas vezes conflituosas, como família, escola, amigos, etc., que a subjetividade do indivíduo se constrói.

Outra forma de visualizar esta questão é compreender as formas de construção e relação com o saber propostas por Charlot (2000). Assim como em Dubet, Bernard Charlot também questiona a determinação estudantil pautada em *habitus* primário e heranças culturais, dizendo que há uma subjetividade do sujeito que cria uma relação individual que transcende a questão de classe social, ou seja, os seus posicionamentos sociais na escola vão além da dependência da classe social, ainda que este fator seja fundamental na construção de si que cada indivíduo faz:

Duas crianças que pertencem à mesma família, cujos pais têm, portanto, a mesma posição social, podem obter resultados escolares muito diferentes. Essa constatação nos lembra que uma criança não é apenas 'filho de' (ou 'filha de'). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto de relações que a criança mantém, com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração. (CHARLOT, 2000, p. 21).

Também sobre a postura social e sua influência nas relações escolares, Charlot apresenta duas possibilidades de análise: a “postura objetiva” diz respeito ao posicionamento social de classe real da conjuntura de uma família, e a “postura subjetiva” refere-se a como os indivíduos de determinada classe se posicionam em relação à sua realidade social lhe conferindo significados – se de forma mais ou menos acomodada, inconformada, recusada, etc. (CHARLOT, 2000).

Bernard Charlot defende que não se tenha uma premissa na qual a origem social seja a causa das situações de fracasso escolar, compreendendo que há questões práticas e simbólicas por trás do fracasso escolar. Além disso, para ele, a origem social influencia nestas questões mas não é de forma alguma determinante nem pode ser utilizada como justificativa da incapacidade escolar de promover a transformação social. Desta forma, é necessário revermos os conceitos que a escola invoca como fundamentais, tais como aqueles sobre “carência cultural”, ausências e faltas a partir da noção de alteridade, propondo uma “leitura positiva” da realidade, da experiência e da interpretação que o aluno traz do mundo para conectar-se com ele (CHARLOT, 2000, p. 30):

A leitura negativa é a forma como as categorias dominantes veem as dominadas. O que é a ‘leitura positiva’?

[...]

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. (CHARLOT, 2000, p. 30).

Assim sendo, podemos olhar para cada indivíduo no contexto escolar como atores num palco de uma complexidade subjetiva de formação de sua identidade, ou ainda, de suas múltiplas identidades. Pensar as dinâmicas escolares através da alteridade nos leva a entender os desejos e identificações presentes em cada relação:

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro, e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito. Aí, também, um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com o outros (professores e colegas), relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 47).

Significar o mundo e ser significado por ele é condição inexorável da existência humana. O mais insignificante movimento humano, a mais inexpressiva relação humana transforma o tempo, transforma o espaço, transforma o mundo. O aprendizado é intrínseco à experiência de ser humano, e a atividade humana, por menos considerada que seja em um contexto produtivo, é inevitável. Portanto, a

despeito das colocações normativas de como seriam as melhores formas de se relacionar com a existência, o fato é de que homem nasce e aprende, durante a vida, a produzir-se a si mesmo, a se relacionar com sua própria existência, e transforma a história do mundo, sempre em processo de mudança, através desta construção:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Ao ser humano inacabado, só lhe cabe construir a si mesmo a partir da humanidade que se lhe apresenta, que a ele se veste de significados através da sua experiência. Esta relação com o saber então requer uma atividade que envolve um movimento de apropriação e significação implicando numa mobilização através do sentido, por intervenção, positiva ou negativa, do desejo. A motivação é o movimento de imposição violenta de sentidos de fora para dentro. A mobilização é a busca por conexões que façam sentido de dentro para fora das subjetividades do Eu: “mobilizar é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, 2000, p. 55).

A busca pelo saber então é apresentada como uma dentre a pluralidade de relações que o homem pode ter com o mundo, lhe conferindo maior domínio da sua própria existência, segurança, independência (CHARLOT, 2000). Este saber pode ser separado em múltiplos saberes, como o saber racional, adotado pela filosofia clássica e, conseqüentemente, pela escola tradicional. É importante também se falar sobre a diferença entre informação, conhecimento e saber. A informação é o dado

bruto, objetivo. O conhecimento é a apropriação de informações na experiência pessoal, é subjetivo. O saber é o subjetivo tornado objetivo, é a disponibilização daquilo que se sabe e que se conhece para a atividade prática de expor, compartilhar, usar as informações, o conhecimento, os saberes que se têm. O saber não é algo em si mesmo, é algo que se relaciona com a realidade, com o outro. O saber é uma relação. Por isso, falar de saber é falar da relação com o saber, ainda que se fale em saber teórico, prático, profissional, etc., uma vez que “o saber não existe senão sob formas específicas” (CHARLOT, 2000, p. 62). O saber incita memórias e possibilidades de respostas diferentes frente à uma determinada situação de acordo com a sua construção prática, de acordo com as experiências acumuladas nas relações com o saber que cada um constrói.

A relação semiótica com o saber invoca a compreensão de que cada situação de construção do saber é um momento de encontro e comunicação, envolvendo sentido, mensagem, meio, interlocutor e emissor. A relação epistêmica com o saber fundamenta-se na fenomenologia e diz respeito à influência da corporalidade e da afetividade na construção desta relação. A relação de identidade com o saber se torna fundamental pois a construção de si envolve também a construção da imagem de si a se edificar. Neste sentido é importante a compreensão da dimensão identitária da relação com o saber, pois é a busca por um sucesso escolar pautado na ideia de “tornar-se alguém” que move muitas das construções sobre si e das relações sociais desenvolvidas no âmbito escolar. A relação social com o saber também se com a identidade, pois os diferentes contextos culturais nos quais o indivíduo se insere modificam suas relações de desejo de saber voltadas à construção de si e do seu sucesso escolar. Por exemplo, há um maior preponderância de que a inteligência emocional e saber relacional seja mais desenvolvida em mulheres, como uma estratégia de contornar as desigualdades de gênero e aumentar as suas relações sociais, o que pode influenciar no seu sucesso social, embora este fato não seja generalizável (CHARLOT, 2000).

As escolhas das pessoas do que aprender e do que não aprender passam, de forma inconsciente muitas vezes, por análises que consideram o social sim, mas que vão muito além disto, e se relacionam com o que a pessoa pensa sobre si, o que ela quer para si e como imagem de si para os outros, e o que ela acha que está dentro das possibilidades dela de ser, ou, indo além, suas possibilidades de

apreensão do mundo. Ainda, as relações de saber atravessam o tempo, e modificam o espaço, sendo, portanto, “simbólica, ativa e temporal”, e modificam, ainda que inconscientemente, os universos onde determinado sujeito está inserido (CHARLOT, 2000, p. 79).

O que estas categorias nos auxiliam a perceber é que as categorizações e a violência simbólica, por mais que sejam construídas de modo sutil e tácito, são vividas e experienciadas no cotidiano escolar por cada aluno de forma particular e individual, sendo que os preconceitos e dominações simbólicas atravessam as trajetórias destes indivíduos deixando marcas que mudam suas relações com o saber, suas formas de ver a si próprios, definindo os cursos os quais estes estudantes irão tomar em suas vidas.

Partimos então de categorias teóricas de análise da escola, como o espaço da experiência social de aprender e construir relações com o saber levando em consideração as múltiplas dimensões do sujeito para um modelo o qual se aproxime destas demandas, que é a Educação Multicultural.

3.1.3 Educação Multicultural e cidadã

Pensar a escola por uma perspectiva multicultural é pensar tanto na globalização econômica e cultural, quanto nas explosões de movimentos identitários em âmbito local e relacionar estas conjunturas com um modelo de cidadania e construção política da realidade pretendidos pela escola: “o que está em jogo nesta discussão é a escolha do projeto político e social de sociedade que orienta a construção de utopias pelas quais se luta.” (CANDAU et al., 2002, p. 23).

O reconhecimento da diversidade cultural, principalmente nas formações identitárias híbridas das nações latinoamericanas colonizadas, e a busca por melhorias na qualidade e acesso à educação e ao ensino formal, nestas últimas décadas, tem feito com que pesquisadores da área da Educação se voltem à busca de uma construção de cidadania e democracia que dê conta de incluir as múltiplas culturas presentes nestas nações em um projeto de nação mais democrático e que, ao acolher as diferenças de forma explícita, nega a possibilidade de discriminação tácita (CANDAU et al., 2003).

Outra preocupação apresentada na construção de uma educação voltada a todos, de forma indiscriminada, se refere a como a informação se dissipa, formando

um ciclo com o desenvolvimento da cidadania de um local/de uma nação de forma específica. Uma educação voltada ao mercado de trabalho elitiza a população que a ela tem acesso, contribuindo para a reprodução da desigualdade social, e enfraquecendo a democracia. O fortalecimento da democracia depende da formação de cidadãos críticos, que não se formam para serem consumidores e empreendedores alheios às consequências sociais (econômicas e ambientais) de suas atitudes, mas sim conscientes e críticos delas, capazes de criar soluções para os problemas da humanidade, voltando seu trabalho para além da construção de uma carreira individual.

Partimos de uma leitura não idealizada de democracia ou cidadania, mas construída continuamente na recorrente avaliação de conjuntura segundo valores de igualdade, liberdade e justiça social, os quais têm sido os propulsores do acesso ao ensino e à educação. Se a democracia política é uma instituição fixa, que atua através do voto popular, por exemplo, a democracia real é construída na luta e conquista por direitos e na realização e implementação de direitos conquistados na prática.

Os grupos politicamente minoritários não são considerados, estando à margem das decisões políticas. As diferenças entre os grupos sociais e suas culturas são alargadas, ao mesmo tempo que acirradas as suas especificidades. Crescem as suas reivindicações e ações por vias paralelas aos espaços formais de expressão política. É neste exercício de democracia – o da luta pelos seus direitos, levados a cabo pelos grupos que se veem prejudicados – que a própria democracia se fortalece. (CANDAUI et al, 2002, p. 39).

Na conjuntura brasileira atual, quanto ao acesso à escolarização e deselitização do ensino, temos políticas afirmativas de cotas que visam reverter a médio e longo prazo a desigualdade social forjada desde o início da colonização, pela qual negros e indígenas foram inferiorizados por sua cor, traços e cultura, sendo excluídos e marginalizados no processo de desenvolvimento e expansão educacional no país¹⁷.

Atualmente, são muitos destes grupos, outrora (e muito ainda) marginalizados, que apresentam manifestações culturais resistentes aos processos de encontro com culturas hegemônicas e tendência homogeneizante da

¹⁷ Bem como a população de pessoas com deficiência, como deficientes visuais, auditivos, etc.

globalização¹⁸. Assim, a pluralidade cultural do Brasil deve a estes povos a sua riqueza. Este afloramento gera tensões e conflitos, uma vez que os grupos têm necessidades e reivindicações específicas: “A emergência das pluralidades culturais vem realçar a importância da tolerância e da democracia, onde a ‘negociação’ tem papel fundamental.” (CANDAU et al., 2002, p. 40). É evidente que as identidades culturais minoritárias só têm espaço, voz e representatividade em um contexto político que se pretenda democrático e que garanta sua expressão, sua continuidade e seu desenvolvimento.

As perspectivas multiculturais da educação possuem então o objetivo de superar a dificuldade de se obter êxito escolar de forma integral frente às diferenças culturais apresentadas no contexto escolar, ou seja, diferenças dos estudantes entre si e entre professores, funcionários, etc. Esta necessidade é sentida em diversos continentes e países, sendo que, de forma geral, são os processos migratórios e a própria construção pós-moderna de identidades múltiplas que geram esta demanda.

Nos anos de 1960, no Brasil, houve um movimento forte de educadores, influenciados também pelas ideias e pelo trabalho de Paulo Freire, que pretendiam popularizar a educação no sentido de incluir as pluralidades culturais de forma dialógica no currículo escolar. Fruto desta reivindicação foi a inserção da pluralidade cultural como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, primeira normativa governamental que fundamenta o currículo em diferentes áreas do conhecimento (CANDAU et al. 2002).

No que diz respeito à América Latina, podemos afirmar, então, que muitas são as raízes, os contextos, as origens e as teorias, que hoje permitem avançar na prática pedagógica e na pesquisa sobre as articulações entre a educação e cultura(s), tais como: a formação pluriétnica do continente; a resistência dos povos indígenas; a força e a luta do movimento negro; o pensamento de Paulo Freire e a prática da educação popular; os processos de miscigenação, sincretismo e hibridismo cultural; experiências históricas como as das missões e dos quilombos; as reformas educativas de caráter democrático, entre outros. (CANDAU et al, 2002, p. 66).

Os diferentes enfoques da Educação Multicultural se relacionam com os processos geradores da pluriculturalidade e também se relacionam com a forma de pensar a redução das desigualdades sociais geradas por esta questão. Entre estes modelos, destacamos: o Multiculturalismo Conservador, que propõe um projeto de

¹⁸ O Quilombo dos Palmares foi uma experiência multiétnica de resistência cultural (e estratégia de sobrevivência) de negros de diversas localidades africanas. (CANDAU et al., 2002).

cultura comum hegemônica onde outros grupos étnicos são acréscimos à parte; o Multiculturalismo Humanista Liberal, que visa melhorar condições econômicas e socioculturais das populações dominadas a partir do modelo social vigente; o Multiculturalismo Liberal de Esquerda, que essencializa as diferenças e não percebe a construção histórica e cultural permeada por relações de poder e hibridismos, supervaloriza o étnico, inclusive folclorizando e tendo uma visão purista de Cultura Popular; e o Multiculturalismo Crítico e de Resistência, que percebe as determinações históricas de dominação e poder sobre as diferenças e propõe uma agenda de transformação para que não haja acomodação política dentro do *status quo*, onde as representações de minorias são produto de lutas sociais (CANDAUI et al., 2002).

Nesta perspectiva do Multiculturalismo Crítico de Resistência, que é a perspectiva com a qual dialogamos neste trabalho, a cultura é tomada como sempre conflitiva com outras culturas, como forma de inclusive afirmar a diversidade de forma crítica e reivindicando sempre a justiça social.

As dimensões da Educação Multicultural podem se apresentar de inúmeras formas: através de uma pedagogia da equidade, onde predomina uma variedade de estilos didático-pedagógicos; pela integração do conteúdo a exemplos variados e representativos; pela investigação sucessiva da influência cultural no processo de construção do conhecimento; pela redução do racismo e do preconceito como formas de pensar e agir; e através de uma cultura escolar que reforce o empoderamento dos diferentes grupos, para que possam experimentar e atingir a equidade através do reforço de seu poder, e diminuir as desigualdades nas relações culturais da própria estrutura social (CANDAUI et al., 2002).

É preciso também abdicar da ingenuidade de que reconhecer as diferenças já é mobilizador de processos de interculturalidade e diminuição de desigualdades nas relações de poder. São necessárias posturas profissionais coerentes com a ideia de projeto multicultural que se tem. Dentre as diferentes posturas encontradas nos profissionais da educação ao reportar ao Multiculturalismo, temos: a postura “a-crítica” do profissional que acredita que os conflitos entre indivíduos culturalmente distintos estão no nível pessoal/individual, que não tem consciência da dinâmica entre poderes; postura transcultural, que sugere uma universalização dos conhecimentos, que devem ser aprendidos de forma igual; postura assimilacionista, que propõe ao “diferente” uma integração compensatória à cultura hegemônica (que

acaba por acentuar as hierarquias culturais e conflitos de poder); a postura radical, que defende escolas diferenciadas para que não haja neutralização das diferenças nem negação de identidades minoritárias (presente na realidade indígena brasileira); e a postura intercultural, que propõe interculturalidade “dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas” (CANDAU et al., 2002, p. 98).

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. (CANDAU et al., 2002, p. 99).

Esta perspectiva pressupõe um processo permanente de autoavaliação e construção desta interação dialógica intercultural, para além da convivência pacífica, uma pedagogia de mediação de conflitos culturais que emergem na pluralidade cultural brasileira e latinoamericana, cujos critérios incluem: situar-se historicamente e socialmente; trabalhar a diversidade cultural como forma de assegurar a democracia e o direito de todos à educação; questionar os etnocentrismos presentes no currículo; e interferir também nas dinâmicas de construção e desenvolvimento de currículos ocultos que circulam nas relações entre os diferentes atores sociais envolvidos (CANDAU et al., 2002).

Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a autoestima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latinoamericanas, constituem desafios iniludíveis. (CANDAU et al., 2002, p. 100).

Assim apresentamos algumas propostas para analisar e também propor experiências educacionais voltadas à construção de uma democracia que se afaste da democracia *de e para poucos* e se aproxime de uma democracia *de e para todos*, na sociedade, mas também dentro dos estabelecimentos escolares e educacionais.

3.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA E ENFRENTAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

O entendimento que este trabalho traz do que é Educação Superior envolve tanto as noções legais do termo, quanto sua aplicação no desenvolvimento educacional do país, bem como os conceitos que as pesquisas teóricas e reflexivas propõem a partir de uma perspectiva histórica. De forma prática, no Brasil o Ensino Superior é o quarto nível de um encadeamento formativo que inicia na Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio, estes três compõem a Educação Básica, até chegar ao nível que aqui interessa, institucionalizado pelas graduações em Universidades e Faculdades, constituindo a Educação Superior. Também faz parte da Educação Básica o Ensino Técnico-Profissionalizante; e da Educação Superior, as pós-graduações *stricto sensu* e *lato sensu*. (MOROSINI et al., 2006).

Para compreender melhor a função que a Educação Superior exerce sobre o desenvolvimento do país, e seu papel na conjuntura educacional e na sociedade como um todo, é necessário revisitarmos alguns estudos que analisam historicamente, sociologicamente e filosoficamente estas questões. Desde o surgimento da Universidade, seu desenvolvimento por meio de modelos clássicos, épocas de ápice de prestígio, enfim, a história do que hoje chamamos de Educação Superior tem uma linearidade cronológica, porém não um sentido único de desenvolvimento, de progresso e de ciência. (SILVA, 2006). Ao atentarmos para estas idiosincrasias, sejam elas rupturas ou continuidades, podemos vislumbrar com maior compreensibilidade dimensão da ideia de Educação Superior, conhecimento e saber, que circula nas Universidades, nas pesquisas em Pedagogia Universitária, no governo, na sociedade, ou seja, compreendermos a “tentativa de criação, que passa por inumeráveis contradições, de um modo novo de construir o saber e os critérios de conduta social e histórica”. (SILVA, 2006, p. 194).

Atualmente, temos conhecimento de que no Período (1º, 2º, 3º e 4º milênios a.C.), sociedades/localidades distintas (como Egito e Marrocos) possuíam templos e centros de pensamento onde se desenvolviam os mais variados tipos de conhecimento, como medicina, astronomia, física, matemática, arquitetura, engenharia. (SULTANA, 1999). Contudo, a base do pensamento ocidental, que se desenvolveu (não progressiva nem linearmente) na Ciência moderna, surgiu na Antiguidade Clássica, com os filósofos Sócrates, Platão, Aristóteles e seus subsequentes. O termo Academia, presente até hoje para designar o universo científico, também utilizado para designar as escolas universitárias, foi uma herança

da Academia fundada por Platão, onde se desenvolvia a ciência por meio de conhecimentos pautados no uso da razão, usando o método dialético. Pode-se dizer que esta foi a precursora da Universidade. (MOROSINI et al., 2006).

Já na Idade Média, surgiu a primeira forma de institucionalização dos estudos, o *studium generale*, nela havia uma série de organizações em torno de exames e títulos, hierarquias e privilégios. A docência era realizada por um mestre, que apresentava a seus aprendizes os conteúdos os quais poderiam ser artes, medicina, teologia e direito. As primeiras Universidades europeias conhecidas, deste período, são a Universidade de Bologna (do início do séc. XI), cujo estudo predominante era o Direito, e a Universidade de Paris (do início do séc. XII), que acabou se tornando a maior universidade da Idade Média, sendo uma instituição com bastante prestígio até os dias de hoje¹⁹ (MOROSINI et al., 2006).

No séc. XIV são criadas diversas universidades europeias e, no séc. XVIII, surge o modelo Humboldtiano. Humboldt teve influência decisiva na criação da Universidade de Berlim em 1809. Ela acabou sendo a pioneira das universidades modernas por se dedicar de forma intensa à pesquisa, defendendo autonomia da universidade em relação ao estado e a interferências de instituições externas, além de dar importância ao desenvolvimento da ciência por meio do método, combinando ciência subjetiva com objetiva, ou seja, contribuindo para investigações em diversos campos, bem como para a democratização do conhecimento científico. (PERLATTO, 2013).

As universidades contribuíram, ao longo dos séculos, para a produção de conhecimento público e para a inserção, no debate público, de assuntos e temáticas de ampla relevância; colaborando, nesse sentido, tanto para a quebra de preconceitos e valores tradicionais outrora dominantes, quanto para o aumento da reflexividade das sociedades em torno dos desafios existentes para o seu desenvolvimento e crescente democratização. (PERLATTO, 2013, p. 14).

Outro modelo também relevante é o modelo Napoleônico, baseado na formação das elites francesas, voltado à profissionalização do aprendiz/estudante, sem direcionamento científico-reflexivo. Também chamado de modelo de universidade Profissional ou Neoprofissional, estas universidades tinham por

¹⁹A Universidade Paris I é também chamada de Sorbonne em homenagem a um dos seus primeiros professores de Teologia, Robert de Sorbon, cujas contribuições foram muito relevantes para a Igreja, para a Universidade, e para a sociedade na época (MOROSINI et al., 2006).

referência as necessidades do mercado, e sua formação se dava por meio de conhecimentos mais pragmáticos e desenvolvimento de posturas éticas. É importante conhecer este modelo, pois ele é verificado em muitas das instituições de Educação Superior encontradas no Brasil. (MOROSINI et al., 2006).

As primeiras faculdades no Brasil surgem a partir do séc. XIX. Anteriormente a isto, a elite colonial portuguesa com acesso ao estudo superior deveria ir a Portugal. Com isso, os primeiros brasileiros a frequentar à universidade o fizeram na Universidade de Coimbra. Em 1808, o Príncipe Regente Dom João VI veio para o Brasil e fundou em Salvador o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, um os primeiros cursos superiores em terras canárias. Futuramente, iriam surgir, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, outros cursos (OLIVEN, 2002).

Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. (OLIVEN, 2002, p. 25).

Em 1927, no período de Regência, foram fundados cursos de Direito em Olinda e em São Paulo. A partir de então, começaram a surgir Faculdades independentes de Medicina, Direito e Politécnicas, seguindo o modelo Napoleônico, voltadas mais ao ensino e à profissionalização que à pesquisa, cujos professores assumiam uma cátedra vitalícia, o que lhes conferia uma posição hierárquica de poder e prestígio na sociedade. Em 1889, na República Velha, o ideário positivista passou a considerar as faculdades instituições ultrapassadas, e os cursos técnicos e profissionalizantes ganharam espaço e atenção nas políticas nacionais. Como resposta a tal ideário, houve uma mobilização acadêmica e foram fundadas as primeiras universidades do país, como a Universidade do Rio de Janeiro, oficialmente a primeira universidade brasileira, advinda da reunião de faculdades preexistentes, em 1920²⁰, conforme pontua Oliven (2002).

²⁰Segundo Sanchez (1996, p. 32), outros projetos universitários se iniciaram antes da Universidade do Rio de Janeiro, mas acabaram não tendo continuidade. O primeiro projeto brasileiro de universidade surgiu com a Escola Livre de Manaus, em 1909, que foi denominada Universidade de Manaus em 1913, mas acabou se fragmentando em 1926. O segundo projeto foi o da Universidade de São Paulo ou Universidade Livre de São Paulo, instituição privada, que durou de 1911 a 1918, e ofereceu entre outros o primeiro curso de medicina de São Paulo (MOTT *et al.*, 2007). A terceira iniciativa foi a Universidade do Paraná, que surgiu em 1912, mas teve de se fragmentar em 1918, voltando a integrar suas faculdades em 1946 e consequente federalização

A Escola Politécnica do Rio de Janeiro, no início do século XX, representou uma reação antipositivista, que tomou maior corpo com a fundação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências. Nesses círculos acadêmicos, eram debatidas questões referentes à pesquisa e ao ensino superior no Brasil. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, igualmente deu continuidade a tais discussões culminando com a publicação de 'O problema universitário brasileiro', um livro baseado em entrevistas com professores de ensino superior de diversos estados. A Associação tinha, como uma de suas bandeiras, a criação do Ministério da Educação. (OLIVEN, 2002, p. 27).

Em 1930, na Nova República, presidida por Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde o qual, em 1931, lançou o Estatuto das Universidades Brasileiras (em vigor até 1961), instituindo que a Universidade poderia ser pública ou particular e que deveria ter os cursos Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A segunda faculdade brasileira foi criada por mérito de Anísio Teixeira, mas por questões políticas, durou menos de quatro anos. (OLIVEN, 2002). Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro viria a se transformar na Universidade do Brasil, servindo como modelo centralizador de ensino superior, uma referência imposta a todo território nacional.

Nesse panorama, é relevante comentar também o percurso da Igreja Católica. Esta, ao perceber que seu prestígio e poder na educação brasileira já não eram os mesmos da ordem jesuítica Companhia de Jesus, outrora responsável pela educação em território brasileiro de forma bem expressiva – e culturalmente invasiva – no período colonial, promoveu em 1934 o primeiro Congresso Católico de Educação e fundou, em 1946, a primeira Universidade Católica do Brasil.

São Paulo, um estado que se desenvolveu por conta da economia do café, teve sua primeira Universidade fundada em 1934 – a Universidade de São Paulo, de Filosofia, Ciências e Letras, com muitos professores estrangeiros – se tornando em pouco tempo o maior centro de pesquisa do Brasil (referência inclusive nos dias atuais). Os cursos ministrados nas Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito davam maior notoriedade, e eram preferidos pela elite paulistana. As Faculdades de Filosofia começaram a ser frequentadas também por um grande número de mulheres em busca de formação para atuar como professoras, e se espalharam pelo

em 1950. Como a instituição nunca parou suas atividades, apesar das reformulações estatutárias, ela alega para si o mérito de ser “a mais antiga do Brasil” (UFPR, 2017).

país nos anos de 1940. Na Nova República, foram criadas 22 universidades federais. (OLIVEN, 2002).

A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada em 1938 e, à medida que a mobilização em prol da educação no país crescia, seus resultados proliferavam. Em 1953 foi dado um passo pela democratização do acesso à universidade: a “lei da equivalência” tornava os portadores de diplomas dos cursos médios técnicos aptos a prestarem o vestibular, onde antes só poderiam prestar os formados em cursos médios acadêmicos. Também, nos anos de 1960, iniciaram-se movimentos com fins de extrapolar as barreiras da universidade, e surgiram aí os Centros Populares de Cultura e as primeiras Campanhas de Alfabetização de Adultos (OLIVEN, 2002).

Em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que acabou legitimando o modelo tradicionalista vigente nas instituições de Ensino Superior. Por pressão da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – e de outras instituições que almejavam uma universidade mais voltada à ciência, foi fundada em 1961 a Universidade de Brasília, primeira a ser criada sem aglomerar faculdades preexistentes e seguindo um modelo norte-americano de departamentalização.

Em 1964 houve o Golpe Militar e, ainda sob esse regime, em 1968, foi publicada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), que instaurava novidades como departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório (ao invés de eliminatório), cursos de curta duração, ciclos básicos, entre os quais, os cargos rotativos nas chefias ao invés das cátedras, e, pela primeira vez na legislação, o princípio de indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta reforma também propiciou a profissionalização dos docentes e o desenvolvimento de pós-graduações, o que modernizou o sistema universitário brasileiro (BRASIL, 1968; OLIVEN, 2002).

O setor privado também aderiu a estes princípios e teve uma expansão significativa, sendo que, nos anos de 1980, 86% dos alunos matriculados no ensino superior estavam em faculdades privadas. (OLIVEN, 2002). Entretanto, a maioria das faculdades e universidades privadas não investiu significativamente em pesquisa, fazendo com que as instituições públicas se sobressaíssem quanto à questão científica.

A Constituição de 1988 trouxe uma série de características para contribuir com a democracia brasileira, em diversos aspectos: assegurou a gratuidade do

ensino público, estabeleceu parâmetros de investimento em educação e reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, entre outros- os quais, com sua publicação, requeriam a reformulação da LDB, de forma a se adequar e definir melhor alguns aspectos da educação nacional. A LDB pós-constituição só saiu em 1996, a Lei n 9.394/96, trazendo definições, entre as quais (BRASIL, 1996): “I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, cap. IV, Art. 43); formar profissionalmente em diferentes áreas; incentivar a divulgação científica e difusão cultural; estudar e divulgar conhecimentos que são patrimônios da humanidade; conhecer os problemas da sociedade, e executar projetos de extensão e prestação de serviços com reciprocidade à população; avaliação das instituições de caráter temporário; 200 dias no ano acadêmico regular; a obrigatoriedade da instituição de informar sobre currículo, corpo docente e avaliações antes do início do período letivo a quem se interessar; o aproveitamento de estudos mediante banca examinadora de alunos com alto desempenho; frequência obrigatória nos programas presenciais; obrigatoriedade do oferecimento de cursos noturnos com manutenção da qualidade; diplomas com validade nacional; possibilidade de transferência entre instituições; estímulo à produção intelectual; exigência de 1/3 do corpo docente com pós-graduação *stricto sensu*; exigência de 1/3 do corpo docente em regime de contratação integral; autonomia no sentido de criar, organizar e extinguir cursos de acordo com as normas da União, fixar currículos dos programas segundo Diretrizes Nacionais, estabelecer planos e projetos de ensino, pesquisa e extensão, fixar número de vagas, elaborar estatuto seguindo gestão democrática, firmar acordos/convênios, aprovar investimentos, administrar os rendimentos, entre outras determinações (BRASIL, 1996).

No século XXI, surgiu o Plano Nacional de Educação (PNE), como complementações e desenvolvimento de questões da LDB e determinando diretrizes, metas e estratégias educacionais em âmbito nacional com vigência de 10 anos. (MEC, 2017). O primeiro PNE foi aprovado na Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O segundo PNE, de regência 2011-2020 foi aprovado pela nº 8.035/10, mas transformado na Lei nº 13.005/14, no PNE de regência 2014-2024. Segundo Lima (2015), uma análise dos PNE's permite visualizar a continuidade de uma política privatista da Educação Superior no Brasil. Ainda que as políticas afirmativas conquistadas nas últimas décadas tenham democratizado o acesso ao Ensino

Superior, esta democratização também serviu de argumento para uma expansão da Educação Superior pautada em Parcerias Público-Privadas (PPP), através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES, de 2001), do Programa Universidade para Todos (PROUNI, de 2005). A Educação à Distância e o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni - Decreto 6069/07) sofreram severas críticas no sentido de que suas implementações impuseram precarização das condições de trabalho nas Universidades. (LIMA, 2015). A necessidade de expansão do Ensino Superior é premente, mas acaba criando o embate entre os privatistas e os militantes da educação pública: se de um lado querem que o governo subsidie o crescimento do setor privado para que ele dê conta de abarcar a população, de outro exigem que as verbas governamentais sejam exclusivas da rede pública de educação, como na campanha autoexplicativa “10% do PIB para Educação, já!”. (OLIVEN, 2002, p. 40).

A partir destas colocações, podemos construir um entendimento um pouco mais realista sobre a Universidade e o Ensino Superior no Brasil. Por outro lado, nos aproximar das bases filosóficas da Educação é fundamental para inferir posicionamentos quanto à função e missão da Universidade na sociedade.

Neste sentido, além da legislação e dos modelos de construção universitária, cada instituição se constrói sobre um passado político, e desenvolve relações com a realidade social pautadas em determinadas visões de mundo e de desenvolvimento.

De certa forma, há uma contradição entre a ideia de universidade que se encontra nas pesquisas e na legislação, e a realidade. Não podemos crer na ideia de uma linearidade no progresso da ciência e, portanto, da própria universidade. A universidade não é uma instituição em constante aprimoramento. Ela sofre as consequências de seu tempo. Se há hoje um “mal estar na universidade” (SILVA, 2006, p.199), ele deve ser compreendido na sua especificidade, como “exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista” (SILVA, 2006, p. 199), e não a partir de uma superestimativa do passado. Há, contudo, alguns dilemas intrínsecos da própria ideia de universidade: a vinculação entre teoria e prática; o dilema do engajamento com a vida interna ou externa (no sentido de buscar uma ciência pura ou aplicada); a busca por rigor científico como um parâmetro intrínseco de autoafirmação e legitimação da academia; a busca incessante pela universalização da ciência como método de saber. (SILVA, 2006).

Outra questão muito presente nas discussões filosóficas sobre a missão da universidade é sua autonomia. A relação da universidade já foi regulada pela Igreja, pelo Estado e, hoje, muitos teóricos afirmam que a maior regulação do desenvolvimento acadêmico é o mercado. (GEORGEN, 2006; GIROUX 2010; PERLATTO, 2013; SILVA, 2006). É, portanto, necessário, ao investigarmos qualquer aspecto da universidade, investigarmos as bases filosóficas, históricas e políticas da universidade em questão.

A divisão do saber, a hierarquização, as relações recíprocas, os vínculos entre o saber e o seu ensino, entre a produção do conhecimento e a sua transmissão, a centralização e a descentralização são questões totalmente atravessadas pela reflexão acerca do lugar histórico-político que a instituição deve ocupar, o qual definirá seu perfil institucional e as consequências quanto à dialética que deverá governar a relação entre a autonomia e os laços com a exterioridade. (SILVA, 2006, p. 198).

Ainda que uma universidade se construa sobre bases filosóficas idealistas (Humboldtianas, por exemplo), sua realização passa pela solidez do que é possível realizar, e estas possibilidades se constroem a partir de experiências passadas. Ainda que a utopia seja o limite, a projeção de uma expectativa deve passar pelas construções realistas do passado, para que tenha coerência nas suas tentativas de incursão.

Pode-se dizer que, em geral, a crise da Universidade nasce com o aumento massivo da oferta de cursos universitários, crescimento exponencial de instituições particulares de Ensino Superior, pautados em um modelo profissionalista e performático, sem dar as dimensões reflexivas, científicas, culturais e sociais que possam fazer com que a Universidade seja o lugar onde o mundo, a vida, tudo, em geral, seja problematizado. A existência de *rankings* universitários e de metas quantitativas são um indicador de uma subordinação às leis de mercado. (GIROUX, 2010; PERLATTO, 2013; SILVA, 2006).

Neste sentido, a desinstitucionalização e heteronomia das instituições de Ensino Superior acabam limitando o vínculo com a esfera pública, no sentido de que a universidade passa a ser vista apenas como formadora de profissionais cujo perfil permeia as relações neoliberais: postura acrítica, neutra, conciliatória, utilitária, tecnicista, etc. (GIROUX, 2010; SILVA, 2006). O que é negligenciado, em última instância, é a capacidade que as instituições de Educação Superior têm de propor soluções através do incentivo (e pressão) por políticas públicas que atendam às

demandas da população, a potencialidade das universidades de ser o polo de proteção da justiça social de ondas crescentes de tendências antidemocráticas globais e do desenvolvimento de enfrentamentos para os desafios futuros por uma democracia global. (GIROUX, 2010).

Faz-se necessária, nesse sentido, uma maior expansão dos debates nas universidades – seja nos departamentos, institutos ou nos conselhos superiores – sobre os mecanismos que podem contribuir para, de um lado, ampliar a difusão do conhecimento público; e, de outro, expandir o diálogo com públicos externos às universidades. (PERLATTO, 2013, p. 23).

É preciso incluir valores sociais e democráticos nas agendas de excelência às quais as universidades se voltam, e nas avaliações sobre as universidades:

[...] outros mecanismos poderiam ser considerados para a avaliação e comparação institucional, como, por exemplo, o papel que as instituições desempenham para promover a inclusão social de grupos historicamente marginalizados do seu interior, ou, ainda, a capacidade demonstrada pelas instituições de desenvolverem políticas de assistência estudantil que contribuam para a permanência e a conclusão dos cursos por parte dos estudantes de baixa renda. Critérios como a abertura das universidades para a comunidade desfrutar dos espaços públicos a ela pertencentes ou a contribuição que essas instituições dão para dinamizar processos de desenvolvimento municipal e regional poderiam ser, de alguma forma, aferidos pelos rankings. (PERLATTO, 2013, p. 25).

A universidade tem vocação pública, pois sobre ela recaem as incertezas da humanidade (GEORGEN, 2006). É na universidade que se encontram recursos culturais, científicos e humanos para questionar o *status quo* da sociedade, e é por isso que o *status quo* da própria universidade deve ser sempre questionado. O debate acerca do compromisso social da universidade deveria ser constante, pois é esta missão pública que impulsiona o desenvolvimento científico (repassando pela questão metodológica da não-neutralidade da ciência). Os questionamentos “para que serve a universidade?”, “a quem?”, “para que mundo ela prepara?”, “o que se pensa sobre educação e aprendizagem?”, deveriam ser questionamentos cíclicos, senão ininterruptos, feitos dentro da instituição, uma vez que o mundo e as pessoas estão constantemente se transformando, bem como a própria ciência pode dismantelar a si própria, como nos mostra a história e filosofia da ciência.

A universidade é uma instituição que não deve apenas seguir e servir as tendências hegemônicas, mas deve ser capaz de construir cenários a partir dos diagnósticos do nosso tempo. Por isso, para atender ao seu

compromisso social, ela precisa imergir no social, no fluxo do tempo, das mudanças e transformações, mas precisa emergir, alçar-se e distanciar-se, inclusive para poder avaliar se ela mesma não está imersa em águas turvas. (GEORGEN, 2006, p. 94).

Segundo Georgen (2006) e Libâneo (2003), o compromisso social da universidade perpassa, sobretudo, a sua relação com a qualidade das dimensões do ensino e da pesquisa. Ainda que a questão da aplicabilidade prática dos conhecimentos teóricos seja uma demanda recorrente, esta escolha acaba depreciando a pesquisa de base, e também outros desenvolvimentos científicos e saberes que não têm aplicação prática no cotidiano, ou ainda mais, que não têm valor de mercado, como a pesquisa em arte. Para Georgen (2006, p. 68) compete à pesquisa e à docência, então, o “exercício da crítica, da oposição e da resistência” como formas de assegurar a autonomia e liberdade universitárias.

A educação não pode perder de vista o tempo longo que congrega o passado, o presente e o futuro na visão histórica que se preocupa com a plenitude não só do indivíduo, mas da sociedade como um todo. (GEORGEN, 2006, p. 77).

A democracia corre sérios riscos com a despolitização da universidade. À medida que o Ensino Superior se afasta das questões cívicas, públicas e políticas, torna-se cada vez menos um espaço de luta para se pensar a democracia, a liberdade, a igualdade e a justiça. (GIROUX, 2010).

Os problemas que a universidade brasileira deve enfrentar, de forma geral, para alcançar qualidade nestes dois quesitos, passam por: aumentar a qualificação do corpo docente; solucionar a problemática do professor horista, que acaba não se dedicando integralmente à instituição, além de arrolar conflitos de poder e competição por carga-horária entre docentes; e, de forma generalizada, superar a precariedade de infraestrutura. Outro problema, que passa pelo âmbito teórico, é o da homogeneidade curricular, isto é, a incorporação de currículos exógenos ou hegemônicos que não consideram “histórias, culturas, especificidades e interesses locais”. (GEORGEN, 2006, p. 65).

É necessário retomar a visão utópica da universidade, tornar novamente a universidade pública, voltada ao público, inserir os estudantes no mundo das ideias intelectuais, mas garantir que estas ideias irão acompanhá-los em suas práticas de forma crítica e dialógica. Nas palavras de Henry Giroux (2010): “tomar uma posição

sobre a finalidade e o significado do ensino superior e do seu papel decisivo na educação de estudantes para participar em uma democracia inclusiva”. (GIROUX, 2010, p. 30):

A democracia coloca exigências cívicas sobre os seus cidadãos, e tais exigências apontam para a necessidade de uma educação de base ampla, crítica e que dê sustentação a um poder do cidadão com significado, a uma participação autônoma e a uma liderança democrática. (GIROUX, 2010, p. 30).

Entre as possibilidades de reconstrução da dimensão pública da universidade, ou seja, de uma conexão com a realidade, Georgen (2006) propõe começar a reintegrar-se como ciência, “superar a fragmentação da razão” (GEORGEN, 2006, p. 94), rever-se como todo, elaborar visão do conjunto, ter noção da sua totalidade. Ainda que não comente sobre a Extensão Universitária como foco ou via de construção do compromisso social da universidade (outros também não o fazem), ele ressalta que os aspectos sociais permeiam as atividades de docência e pesquisa. Além disso, para ele, uma preocupação neste sentido conduziria a uma universidade mais engajada com a realidade social com o um todo. Se a formação oferecida na universidade não tem qualidade no sentido político e público, a extensão e as políticas afirmativas acabam não se prestando de fato ao compromisso social da universidade, pois, ao invés de se tornarem potencializadoras deste compromisso, acabam encerradas em si mesmas. (GEORGEN, 2006).

A seguir, apontamos o modelo latinoamericano de universidade, descrito por Morosini et. al. (2002), que serve como proposta incipiente de mudança de paradigma nas universidades brasileiras.

[o modelo latinoamericano] tem como pressuposto que a universidade deve estar inserida na comunidade e da reflexão coletiva sobre a realidade social e da busca de caminhos transformadores é que emerge a orientação para a comunidade acadêmica. Seus principais postulados são: a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor. (MOROSINI et al., 2002, p. 227).

Este modelo infere uma atuação política para além das teorias sociais, mas em um viés que abarque o local e que se envolva com ele, desde a gestão democrática da universidade, até a transformação da realidade externa a ela. Isto exige, definitivamente, novas posturas do corpo docente (inclusive de mobilização por melhores condições de trabalho). (GIROUX, 2010; MOROSINI et al., 2002)).

No sentido da atuação docente, o professor universitário também encontra algumas questões a serem enfrentadas, pois ao questionarmos a falta de problematização dos currículos, problematizamos também a atuação docente.

Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. (CUNHA, 2004, p. 533).

A lógica instrumental sobre a qual a docência universitária criou seu *habitus* professoral preocupa-se antes com a detenção do conhecimento que com o preparo para a carreira docente. Esta lógica aumenta uma concepção positivista e tradicionalista de ensino, onde o professor é a autoridade máxima detentora do saber em sala de aula. Também, o foco da pedagogia tem sido, em geral, a Educação Básica, e, como o magistério em grande parte foi exercido por mulheres, os estudos sobre didática e pedagogia acabaram afastados dos professores universitários, majoritariamente homens (até pouco tempo atrás). Com o advento das tecnologias e a possibilidade de obter informações por outras fontes, este ensino tradicional tem sido questionado. É recorrente em pesquisas com estudantes universitários a presença de insatisfação quanto ao currículo, quanto às metodologias de ensino e também quanto ao corpo docente. (LIBÂNEO, 2003). Neste sentido, ganham destaque no campo da pedagogia universitária contemporânea algumas experiências inovadoras, tanto no sentido metodológico quanto no sentido paradigmático, ou seja, visando a autonomia, a emancipação da sala de aula universitária das amarras do tradicionalismo e do positivismo. (CUNHA, 2004).

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um

tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos. (CUNHA, 2004, p. 530).

As expectativas dos estudantes, as exigências institucionais, a motivação para aprendizados críticos que extrapolam os imaginários estudantis, a heterogeneidade e diversidade cultural de cada turma, a tecnologia frente às questões éticas, a integração ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade, a utilidade do currículo frente à realidade, as avaliações disciplinares, as alternativas metodológicas, e a problematização da realidade, são alguns dos temas que causam questionamentos nos professores universitários engajados com o ensino atualmente. (CUNHA, 2004). Por isso, têm importância pesquisas que deem indícios de como resolver estes conflitos, ou que apontem experiências que tangeram estas questões.

Quanto aos estudantes, há de fato uma demanda por novos posicionamentos professorais, no sentido de integrar mais teoria e prática, de um conteúdo mais interdisciplinar, e de inovações didáticas. Também são desejados por estudantes características professorais tais como: afetividade e interesse pelo conteúdo ministrado; diálogo com a realidade do aluno; boa relação professor-aluno (menos hierárquica e autoritária²¹, mais horizontal); estímulo para a mudança de visão de mundo. (LIBÂNEO, 2003).

As pedagogias mais recentes têm considerado incluir em suas práticas e seus estudos: a preocupação com diferentes formas de aprendizado; a construção de dialogicidade em sala de aula; a indissociabilidade entre pesquisa e aprendizado; a expansão dos limites físicos da sala de aula; o conhecimento significado; a relação teoria e prática; e a preocupação com o ensino da diversidade de formas de pensar relativos a cada área do conhecimento. (LIBÂNEO, 2003). Também, as práticas organizativas têm sido revistas por estas pedagogias, no sentido de que elas influenciam reciprocamente as relações institucionais. Acentuamos aí a importância do desenvolvimento da coletividade, da oralidade, da mediação e solução de

²¹Libâneo (2003) ressalta que, dentro das formas tradicionais de relação professor-aluno, o professor pode adotar posturas opostas – ou ser muito inflexível, ou ser muito condescendente, ou seja, o professor opta por abrir mão do autoritarismo, por achar antidemocrático, mas acaba não adotando outra estratégia de relacionamento com os alunos, mais dialógica, mais democrática, gerando um ciclo vicioso de cessão das exigências acadêmicas e complacência com o baixo rendimento dos alunos.

problemas, e práticas de cooperação, não só entre corpo docente, mas entre estudantes também. (LIBÂNEO, 2003).

A organização escolar funciona com base em dois movimentos interrelacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção das ideias, modos de agir, práticas profissionais dos professores; de outro, os professores são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão. (LIBÂNEO, 2003, p. 9).

O conceito principal que retiramos deste autor é de “comunidade de aprendizagem”, que se refere ao todo escolar, à cultura universitária como um todo que pode propiciar uma formação mais completa (inclusive no sentido cívico) ao estudante:

A expressão *comunidade de aprendizagem* está associada à ideia de participação ativa de professores, pedagogos e alunos – por meio de reuniões, debates, aulas, atividades extraclasse – nas decisões relacionadas com a vida da escola, conteúdos, processos de ensino, atividades escolares de variada natureza, avaliação. A comunidade deve ser o espaço público em que se discute o conhecimento, a organização curricular, as relações sociais, os modos e critérios de avaliação, as normas, implicando práticas de cooperação e a instituição de outra cultura organizacional. (LIBÂNEO, 2003, p. 10).

É a partir destas configurações sobre Educação Superior, seu histórico e seus enfrentamentos na contemporaneidade, que damos seguimento à construção do tema desta pesquisa. No próximo subcapítulo, descrevemos a Extensão Universitária desde como ela se estabeleceu como atividade universitária no Brasil até os desafios contemporâneos relacionados à sua implementação.

3.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SEU COMPROMISSO COM O POPULAR

Atualmente, a Extensão Universitária é um dos pilares da Universidade, juntamente com o Ensino e a Extensão, havendo um princípio de indissociabilidade entre as três atividades previsto por lei. Em linhas gerais, pode-se dizer que a Extensão é a tentativa de fazer uma ponte, uma conexão entre Universidade e Sociedade, de um ponto de vista pragmático, isto é, que represente mudanças (melhorias) reais para ambas. Na realidade, a delimitação exata de Extensão Universitária, que aparece em normas governamentais, foi desenvolvida através de

um processo histórico o qual, desde o início do século XX, vem pensando formas de construir esta relação universidade-sociedade, através de projetos, debates, encontros e, mais recentemente, pesquisa. Notamos, entretanto, que diferentes abordagens circulam nos projetos e nas ações de extensão universitária, tornando-se um conceito multifacetado (COSTA; SANTOS, 2012; ALVES; 2014).

Há, portanto, duas linhas de raciocínio para se pensar a relação entre teoria e prática da Extensão Universitária. A primeira delas é a ideia de que há uma dificuldade no que tange à construção de uma universidade em dia com seu compromisso social, isto é, há uma vontade política de que a universidade cumpra sua missão social, porém, na prática, encontra os desafios do *status quo* inclusive quando vai construir uma relação dialética com comunidades populares a qual justamente, por ser uma relação dialética, não surge pronta (GURGEL, 2002). A segunda linha, um pouco mais crítica, remete à noção à qual a delimitação do que é Extensão bem como qual o compromisso social da universidade seja, ao fim, um campo de disputa porque os princípios sociais, de ética, humanismo e justiça social que estão na base da construção destes conceitos são políticos, e por isso, não são consensos universais (MELO NETO, 2002; CRUZ, 2013). Esta segunda forma de ver a questão é reflexo, também, das diferentes posições políticas que estiveram à frente do governo desde a proclamação da república, moldando, por um lado, parte da legislação, e por outro, os movimentos de oposição os quais conquistaram, através de suas lutas, uma boa parte das políticas públicas relacionadas à democratização da educação, por exemplo (MELO NETO, 2002; FLEURI, 1988).

3.3.1 Histórico da Extensão no Brasil

Neste subcapítulo, pretendemos revisar brevemente sobre como estas linhas de raciocínio se construíram. Para isso, precisamos responder a múltiplas questões: como a Extensão se constituiu no Brasil e nas universidades brasileiras? Quais as discussões e mobilizações que permearam esta trajetória? Como a Extensão Universitária foi se constituindo como um pilar da universidade? Quais os enfrentamentos pelos quais a Extensão passa quando equiparada relativamente ao Ensino e à Pesquisa? Quais as lições que as experiências recentes de extensão universitária têm trazido para a construção desta trajetória? Quais os caminhos que

a extensão universitária tem encontrado para se reinventar enquanto ponte de comunicação entre o saber externo e interno à universidade?

A história da Extensão Universitária remonta aos Estados Unidos, quando da expansão agrícola pós-revolução industrial, onde faculdades rurais propunham cursos para a comunidade voltados à produção rural e prestações de serviço. Há registro, porém, de atividades que hoje seriam consideradas de extensão já nas universidades medievais (GURGEL, 1996). No Brasil, a história caminhava em paralelo com a dos EUA, quando em 1911, na recém-criada faculdade particular então chamada Universidade São Paulo (fechada em 1918), foi feito um projeto chamado Universidade Popular o qual oferecia cursos e conferências de diversos temas acadêmicos abertos ao público (FLEURI, 1988).

O modelo extensionista norte-americano, voltado à assistência técnica rural, chegou aqui nos anos de 1920, nas faculdades de Agronomia de Lavras e Viçosa. Este modelo deu origem ao Serviço de Extensão Rural Brasileiro. Em um país com larga atividade agrícola, abrir o conhecimento de dentro da universidade para o campo era fundamental para o desenvolvimento econômico do país e, mesmo com ressalvas, este serviço é prestado ainda hoje, atualmente pelas EMATER's (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), que são órgãos estaduais (GURGEL, 1996).

A Extensão no Brasil teve, então, duas vertentes. Na primeira delas, a extensão universitária voltada ao desenvolvimento tecnológico do campo ganhou um espaço específico nas políticas governamentais e virou a Extensão Rural, que pretendeu levar os avanços agrícolas ao campo, bem como desenvolver o que hoje se chama de agronegócio e, conseqüentemente, inflar a economia do país. A outra foi a Extensão Universitária propriamente dita, que compilava a extensão rural e outros serviços prestados à comunidade brasileira, tais como aulas, assistência médica e dentária, entre muitas outras atividades, que foram servindo de referência para os primeiros debates sobre extensão no país.

As primeiras experiências de extensão universitária no Brasil estavam ligadas às elites – a elite intelectual em São Paulo e a elite agropecuária em Viçosa. O caráter apertado das atividades extensionistas na época impedia a aproximação das universidades com qualquer tipo de movimento social. (FLEURI, 1988).

Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação, que começa a se mobilizar sistematicamente em prol da educação pública, principalmente para

diminuir as taxas de analfabetismo do país. Em 1931, é decretado o Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19. 851/1931, que dispõe sobre a extensão universitária como uma atividade de difusão de conhecimento filosófico, artístico, literário e científico, bem como parte da vida social universitária. No artigo 42 desta lei, lê-se:

Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de character educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario. § 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente ádiffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes. §2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico [sic]. (BRASIL, Decreto nº 19. 851/1931, p. 68).

De acordo com Reinaldo Fleuri (1988), podemos perceber aí a ideia de uma extensão usada para legitimar a hegemonia das classes dominantes, isto é, difundindo conhecimentos que acabam por enaltecer a cultura de elite e os interiorizando como valores superiores nas classes subalternas. Para Rosana Serrano (2008), esta institucionalização da extensão é tão inócua socialmente que acaba criando um contraponto no movimento estudantil:

O institucional nasce no Brasil, numa perspectiva domesticadora. Entretanto o movimento das universidades populares e do movimento estudantil foi seu contraponto, começando a levar os estudantes à troca de experiências com a comunidade, e a participar e tentar compreender a vida social brasileira (SERRANO, 2008, p. 8).

Em 1934 foram decretados o direito à educação, ao ensino público e gratuito, entre várias outras conquistas sociais para o Brasil, ainda que muito distantes de se tornarem uma realidade concreta. Em 1937, o Plano de Reforma Universitária prevê a Extensão como obrigatória nas universidades, causa conquistada pela mobilização estudantil, como veremos a seguir.

3.3.2 Os anos de 1960 e as mobilizações pelo Popular

A história da extensão universitária no Brasil se relaciona diretamente com o movimento estudantil, e foi, até certo ponto, institucionalmente marginalizada (SERRANO, 2008). Muitas das conquistas sociais na educação foram pautas de luta do movimento estudantil e dos futuros professores universitários e intelectuais que formaram sua visão política nesses movimentos (GURGEL, 2002). Os primeiros a questionar o elitismo na universidade brasileira de forma organizada foram os estudantes. Eles fundaram em 1938 a União Nacional dos Estudantes, cujas articulações tomaram projeção nacional no final dos anos de 1950. Em 1961, ano da primeira LDB (que não trouxe grandes modificações à extensão universitária), é escrita a Declaração da Bahia, documento o qual a UNE pode reivindicar pontos para uma reforma universitária real, tais como a democratização do ensino, acessibilidade, prestação de serviços jurídicos, médicos e odontológicos à população, etc. (FLEURI, 1988; SERRANO, 2008).

Ainda assim, o formato assistencial permanecia, reiterando a divergência elitista entre as pessoas “cultas”, que prestavam estes serviços, e os “ignorantes” e “aculturados” recebiam estas partículas isoladas de assistência social ou conhecimento científico, o que acabava apenas acentuando este formato de desigualdade.

Contudo, o movimento estudantil, juntamente com grupos docentes, passa a se engajar com projetos fora da universidade, como a alfabetização de adultos; o Centro Popular de Cultura (CPC) no Rio de Janeiro, extinto em 1964, que ministrava cursos de arte, criava e encenava peças políticas, entre outras atividades; o Movimento de Educação de Base (MEB); e o Movimento de Cultura Popular, no Recife (FLEURI, 1988).

Estes movimentos tinham a valorização da cultura das comunidades populares como um dos aspectos fundamentais de suas atividades. É importante compreendermos o pensamento de seus intelectuais para que possamos estabelecer as conexões possíveis entre extensão universitária e Cultura Popular, pois, foi a partir daí que esta relação começou a se intensificar.

Os intelectuais do Movimento de Cultura Popular adotavam uma ideia de Cultura Popular local, considerando de extrema relevância as manifestações do folclore nordestino. Segundo Souza, os folcloristas da época tinham uma concepção

de que o folclore desenvolvia-se sobre um saber não sistematizado e não científico, ainda que seu conhecimento não impedisse aproximação com saberes eruditos. Portanto caberia a eles, folcloristas, perceber o que a Cultura Popular, o folclore, tem de mais rico, para desenvolver sua incorporação como patrimônio cultural, e sua retrodifusão para as comunidades (SOUZA, 2015). A Divisão de Pesquisa do Movimento de Cultura Popular foi dirigida por Paulo Freire, e fez um amplo trabalho de investigação e coleta de dados relativos à cultura das comunidades locais.

Os intelectuais do MCP cumpriram um vasto trabalho de pesquisa e experimentação, no entanto, esse trabalho não foi suficiente para distanciá-los de algumas concepções conservadoras a respeito da Cultura Popular. (SOUZA, 2015, p. 5).

O estudo recente das publicações do MCP retrata a ideia a qual, para os intelectuais envolvidos, a transformação social e política necessitava de porta-vozes bem instruídos na cultura acadêmica, ainda que fosse em prol das comunidades populares. Ainda, o que este grupo pregava era a manutenção de tradições dentro das manifestações da Cultura Popular, que vinham “sofrendo” transformações que os descaracterizavam cada dia mais, segundo a visão folclorista do MCP:

a perspectiva desenvolvida pelos intelectuais do MCP situada, por assim dizer, entre dois quadros de pensamentos: entre a visão folclorista sobre a Cultura Popular e a que pensa os setores populares como sujeitos da sua história e protagonistas da construção de sua identidade (SOUZA, 2015, p. 18).

Ainda que a base do pensamento dos intelectuais do MCP –os quais vieram a influenciar todo o desenvolvimento da Educação Popular, influenciando políticas de proteção ao patrimônio cultural nacional, e tendo grande reflexo na Extensão Universitária – levasse em consideração a existência nítida de uma classe trabalhadora analfabeta sendo oprimida pela classe dominante do ponto de vista político e econômico, ainda que este movimento se propusesse a transformar esta realidade social trazendo à tona a riqueza da Cultura Popular, ainda assim, a forma pela qual os envolvidos no movimento se posicionavam como mediadores entre o povo e o governo – e a forma com que se apoiaram sobre uma concepção cristalizada de Cultura Popular que acabava percebendo a Cultura Popular real, móvel, híbrida, como inferior – demonstra a dificuldade de romper com o “eruditismo” próprio da universidade (SOUZA, 2015).

De forma geral, estes movimentos tinham em comum a vontade de libertar os trabalhadores da ordem social opressora vigente, através da educação e do desenvolvimento de uma cultura influenciada pelo nacionalismo, que valorizava o que é autenticamente nacional, do povo. Circulava na sede da UNE, inclusive, a ideia de se criar uma Universidade de Cultura Popular, iniciativa interrompida pelo golpe militar de 1964 (FLEURI, 1988).

É nesta conjuntura que nascem as primeiras ideias, as primeiras correntes do que veio a se chamar Educação Popular²². A multiplicidade de projetos de educação voltados às camadas mais populares da sociedade, segundo Fleuri (1988), fez com que estes projetos pudessem ser divididos em dois grandes grupos: as ações governamentais voltadas à alfabetização de adultos, as quais, sem propostas políticas de transformação social, acabavam reforçando o *status quo*, e os movimentos sociais, “movimentos de educação popular patrocinados por grupos e instituições não-governamentais, com a perspectiva de apoiar os movimentos populares em sua tensão por superar o sistema capitalista e construir o socialismo” (FLEURI, 1988, p. 67).

O movimento estudantil dos anos de 1960 representou uma grande mobilização em torno da coerência ética em uma Extensão, e conseguiu realizar associações às classes populares, envolvendo-se com suas lutas em todo o país. Após 1964, a Ditadura Militar viria formatar um padrão de Extensão mais assistencialista, voltado a um projeto de desenvolvimento econômico do país, e dois grandes projetos tiveram destaque nesta época: o Centro de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon, este último com diversas etapas e reformulações, contando inclusive com uma “operação” em 2016²³. (GURGEL, 2002; SERRANO, 2008). Em 1968, a reforma universitária incentivou a extensão nas instituições de Ensino Superior, mas estima-se que foi uma medida para desarticular o movimento estudantil dos movimentos sociais. (FLEURI, 1988). A Lei Básica da Reforma Universitária (5.540/68) instituía a extensão universitária, estabelecia que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da

²²O termo já havia aparecido na história do Brasil para designar uma educação militarizada, no final do séc. XIX, mas ganhou relevância significativa após estes movimentos o ressignificarem (FLEURI, 1989).

²³Website do Projeto Rondon: <<http://www.projeterondon.defesa.gov.br/>>. Acesso em: 31 jan. 2017.

pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1968, Artigo 20). As políticas educacionais voltadas à extensão só iriam ter mudança significativa a partir de 1975.

3.3.3 A influência de Paulo Freire

Muitas das ideias sobre educação e democracia que circulavam de forma clandestina entre os subversivos perseguidos pela ditadura hoje estão presentes na forma de pensar de grande parte dos educadores. Os princípios que atualmente balizam a extensão universitária de forma geral vieram à tona dentro da intelectualidade nacional neste período (antes, durante e pós-ditadura) por intermédio dos projetos, aulas, palestras e inúmeras obras do educador Paulo Freire, mas muitos extensionistas e coordenadores de projetos de extensão não têm conhecimento disto (GURGEL, 2002; SERRANO, 2008).

A obra “Extensão ou Comunicação?”, escrito por Paulo Freire em 1968 no Chile, quando do seu exílio da ditadura militar, evoca algumas questões para repensar as relações entre saberes que se configura na extensão, ainda que o texto se remeta à extensão rural (muitas das atividades extensionistas dentro e fora da universidade era voltadas à população do meio rural) (FREIRE, 2001).

O termo “extensão” é visitado na sua construção semântica, submetido a uma crítica a partir da qual ganha uma conotação negativa ao relacionar os processos educativos que envolvem agrônomos e camponeses. O que é primeiramente questionado é a ideia de que agrônomos extensionistas devem educar produtores rurais no sentido de aumentar a produtividade no campo, e como isto é feito. A crítica que Paulo Freire faz é quanto à imposição de valores, através da persuasão e da propaganda, e tentativa de domesticação dos camponeses. Ainda que o agrônomo seja o especialista, no caso, para o autor a ação educativa deve levar em conta a liberdade de formas de se relacionar com o que é comunicado, e não a aceitação mítica do que é transmitido. Aí que entra a ideia de que educar é desenvolver um processo de comunicação, e não estender um conhecimento a alguém.

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela. (FREIRE, 2001, p. 24).

A desconstrução do termo Extensão, proposta por Freire, passa também pela ideia de que o extensionista, com sua visão de mundo, sua bagagem sociocultural, realiza uma invasão cultural com sua extensão. O conhecimento estendido, juntamente com o processo como o extensionista o faz, denotam uma hierarquização de saberes onde o extensionista julga e valora realidade e conhecimentos locais segundo seus próprios parâmetros, e age de acordo com seus princípios do que deve ou não deve ser proposto na ação. Portanto, a extensão, desta maneira, é invasiva, doutrinadora, unilateral. Para que a construção desta rede de comunicação entre o educador-extensionista e camponês-povo se construa de forma dialógica, ou seja, igualitária, é preciso repensar também o próprio currículo que se estabelece como conteúdo da comunicação. A educação depositária, a extensão de um conhecimento a alguém, prevê uma passividade e objetificação do foco da ação. A educação libertadora reconhece entre os polos da comunicação a intencionalidade da ação: ambos sujeitos de sua própria construção do conhecimento, gerando um fluxo duplo e contínuo entre intenção, informação, curiosidade e geração de saberes.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experencial'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 2001, p. 34).

De certa forma, a crítica maior que se vê em Freire é à imposição de um modo de vida, de pensar, de agir e de trabalhar pela ideia de educação que a extensão significa, revestido de um humanismo fraudulento, pois se pretende democrático, mas é pautado em um cânone intelectual e cientificista que se pretende soberano. Por isto a educação como prática da liberdade: o acesso à problematização do conhecimento como propulsor de formas de saber transformadoras, através de uma construção protagonizada pela autonomia daquele que aprende, que possibilite optar por formas de pensar e agir que mais façam sentido dentro de um contexto sócio-histórico-cultural que é muito particular (FREIRE, 2001).

Em termos gerais, estas são as ideias que vão permear toda a metodologia de trabalho desenvolvida por Paulo Freire, influenciando uma geração de

educadores e a qual vem se consolidando como um ícone das pedagogias contemporâneas, principalmente na Educação Popular.

3.3.4 Indissociabilidade entre Extensão, Ensino e Pesquisa

A partir dos anos de 1970, a extensão ganha visibilidade em termos de políticas educacionais (GURGEL, 2002). O Plano de Trabalho para Extensão Universitária, elaborado pelo MEC em 1975, por meio da Coordenação de Extensão Universitária (CODAE), fazia referência a uma “retroalimentação” para o ensino e para a pesquisa (FLEURI, 1988, p. 3). Este Plano de Trabalho significou um avanço social em dois sentidos em especial: introduzia nas políticas públicas o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e promovia uma ação comunitária, declarando a comunicação entre universidade e sociedade como “troca de saberes entre o acadêmico e o popular” (COSTA; SANTOS, 2012, p. 1).

É, portanto, no final dos anos de 1970 que as universidades começam a questionar o modelo de extensão, propondo modelos mais articulados com os movimentos populares (FLEURI, 1988).

Com a abertura política e reconstrução democrática nos anos de 1980, a Universidade Pública foi repensada, e o assistencialismo presente nos projetos de extensão formatados pela Ditadura Militar foi questionado. Foi então que começaram a surgir as propostas que relacionam a Extensão Universitária com os movimentos sociais. O MEC passa a ser mais apoiador das iniciativas locais do que proponente de iniciativas estendidas por todo território nacional (GURGEL, 2002). Há também uma desmistificação da Extensão Universitária como militância política, o que gera uma abertura quanto aos envolvidos; também começa a circular a ideia de que a extensão produz conhecimento através da troca de saberes (SERRANO, 2008). Estas questões convergiram em uma mobilização nacional chamada Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, o FORPROEX, em 1987, que propôs um conceito de Extensão Universitária mais abrangente e envolvido com as questões sociais (FORPROEX, 2012):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um

conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987).

Neste conceito aparece como indispensável a questão da dialética entre saber acadêmico e saber popular e como a partir daí a universidade estabelece um equilíbrio entre teoria e prática, tornando extensão, pesquisa e ensino indissociáveis (este conceito permanece vigente nas políticas sobre extensão, ainda que tenha sido fonte de bastante questionamento, como mostraremos adiante).

Junto ao fórum, foi criada a Rede Nacional de Extensão (RENEX) para organizar as informações sobre extensão do Brasil.

No ano seguinte à criação do Fórum foi promulgada a Constituição de 88, onde as atividades de Extensão também estavam previstas, bem como sua indissociabilidade com ensino e pesquisa, e também a constatação de que poderiam receber fomento do poder público. Em 1993 é criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária pela SESu/MEC (LUZ, 1995). Futuramente, o FORPROEX também seria responsável pela criação de uma publicação de atualização sobre temas e debates em Extensão, a revista “Cadernos de Extensão Universitária”, e outras instituições universitárias começaram também a publicar sobre este tema. Nestas publicações, constariam relatos de experiências, levantamentos estatísticos e avaliações de projetos de Extensão.

As primeiras universidades a lançarem publicações sobre Extensão Universitária foram a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Federal do Ceará, ambas em 1988, sendo que os periódicos mais antigos que seguem ativos são a revista *Participação*, da Universidade de Brasília, de 1997; a *Em Extensão*, de 1999, da Universidade Federal de Uberlândia, e a *Expressa Extensão*, da Universidade Federal de Pelotas, cujas atividades iniciaram também em 1999. Atualmente, existem 29 revistas sobre Extensão em atividade no Brasil. Somando-se às 17 revistas inativas, o país contabiliza 36 iniciativas de publicações envolvendo relatos de experiência, artigos de opinião crítica e pesquisa investigativa sobre projetos de Extensão (COELHO, 2014).

Em 1999 o FORPROEX lança o Plano Nacional de Extensão Universitária, ou seja, cria um documento de forma coletiva entre os Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que dá respaldo à construção de políticas públicas e de programas de extensão universitária em todo o país.

Este documento também enseja a garantia de recursos financeiros; o reconhecimento de uma concepção de universidade cidadã; e uma priorização das necessidades sociais mais emergentes, como educação, saúde, habitação, trabalho, produção de alimentos e renda. Entre os objetivos estão: reafirmar a extensão como indispensável à formação do aluno, qualificação do professor e intercâmbio com a sociedade; assegurar uma relação dialética entre universidade e sociedade; estimular a inter/multi/transdisciplinaridade e programas interinstitucionais; ampliar oportunidades através da educação à distância e continuada; tornar permanente a extensão como parte da avaliação institucional; colaborar com a elaboração de políticas públicas voltadas à população; possibilitar desenvolvimento tecnológico e social e ampliação do saber; e dar relevância a manifestações populares. Em suma, “considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais” (FORPROEX, 1999, p. 6).

Como formas de realização, este plano propõe metas que incluem a troca de informações pela RENEX; a inclusão em sistemas de avaliação institucional; inclusão em outros programas governamentais; metas de fomento e distribuição de recursos; desenvolvimento de parcerias, etc.

Em 2002, após a publicação do PNE de 2001, aconteceu a primeira edição do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), organizado conjuntamente pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) e pela Universidade Federal da Paraíba. Com mais de mil apresentações de trabalhos, através de mostras, comunicação oral, pôsteres, vídeos, e também conferências, minicursos e mesas redondas sobre o tema central “Universidade: conhecimentos e inclusão social”, este congresso teve representantes de 139 instituições, com a participação de mais de 1750 pessoas, sendo a maioria (1064) estudantes (CBEU, 2016). Com recorrência a cada 2 anos, tornou-se, juntamente com o Encontro Nacional do FORPROEX, o evento acadêmico mais importante sobre Extensão Universitária no Brasil. No ano de 2016,

os dois eventos aconteceram um em subsequência do outro, na primeira semana de setembro, na Universidade Federal de Ouro Preto/ MG²⁴.

Com o surgimento dos encontros da FORPROEX, estudantes, em sua maioria participantes de projetos de Extensão Popular, começaram a questionar a presença exclusiva de um determinado clã universitário nos eventos voltados ao debate sobre Extensão Universitária, e a exclusão dos estudantes e dos movimentos sociais, que por sua vez refletia a estrutura hierárquica vivida nas universidades. Em 2005, durante um Fórum e um Seminário sobre Educação e Saúde, na Universidade de Brasília, o movimento, outrora gestado, consolidou-se em um grupo nacional de extensionistas que tinham o “popular” como categoria teórica comum em suas práticas, e que, portanto, foi chamado de Articulação Nacional de Extensão Popular – ANEPOP (CRUZ; MARCOS, 2013).

O PNE de 2010-2020, substituído pelo PNE 2014-2024, traçou, entre outras metas pretendidas para o período, a meta de assegurar a obrigatoriedade de no mínimo 10% da carga horária curricular exigida em graduações voltada à extensão universitária (BRASIL, 2010, 2014; FORPROEX, 2012). Com um plano que previa a expansão das atividades extensionistas, se tornou necessário atualizar o conceito de Extensão Universitária, ampliar e reorganizar as diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária (de 1999) para orientar a implementação dos projetos que viriam a seguir, bem como reformulação e avaliação dos projetos em curso. Após três anos de construção coletiva nos Encontros Nacionais do FORPROEX, em maio de 2012, no 31º Encontro Nacional do FORPROEX, em Manaus (AM), foi aprovada a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012). Este documento juntamente com o PNE 2014-2024 são os documentos mais recentes que traçam normativas para a Extensão Universitária, além da Constituição de 1988, que prevê/exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Política Nacional de Extensão Universitária apresenta, além de uma contextualização quanto a questões históricas, uma estrutura pautada na apresentação sistemática de: 15 objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária; um conceito oficial de Extensão Universitária; 5 diretrizes prioritárias; 6 princípios básicos; 13 desafios; 5 ações políticas para contribuir com o

²⁴Até a finalização deste trabalho (mar/2017), os anais dos trabalhos completos apresentados no 7º CBEU ainda não estavam disponíveis *on-line*.

fortalecimento da Extensão Universitária; diretivas quanto ao fomento, universalização e avaliação da Extensão Universitária; e 12 ações para uma agenda estratégica de fortalecimento da Extensão Universitária(FORPROEX, 2012).

3.3.5 Política Nacional de Extensão Universitária

De forma concisa, listamos aqui com um pouco mais de detalhe os conteúdos apresentados em cada ponto presente na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012. Entre os objetivos deste documento, estão, somados aos objetivos presentes no Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999, os seguintes pontos: reafirmação da Extensão como propulsora de melhorias para o estudante, para o professor e para a sociedade; reconhecimento da Extensão Universitária pelo poder público e pela sociedade; possibilitar que a Extensão seja realmente transformadora do ponto de vista social; maior unificação de programas de extensão; estimular a multi, trans e interdisciplinaridade; legitimar a universidade como mecanismo participante na elaboração de políticas públicas; ampliação do acesso e das possibilidades de relação com o saber, voltado ao desenvolvimento tecnológico e social do país; defender um financiamento público, unificado e transparente; priorizar as necessidades sociais relacionadas a Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho, como por exemplo habitação, emprego, renda, alimentação; ampliar as oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis através de tecnologias; dar relevância ao desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística de caráter nacional e suas manifestações regionais; estimular a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável; avaliar permanentemente a extensão, como um parâmetro indicador de qualidade acadêmica; valorizar programas interinstitucionais; e atuação solidária de cooperação internacional, em especial latinoamericana (FORPROEX, 2012, p. 9-11).

O conceito de Extensão Universitária apresentado neste documento também é fruto dos debates dos encontros do FORPROEX, em consonância com a Constituição de 1988, “com vistas à promoção e garantia de valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.” (FORPROEX, 2012, p. 28):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 28)

As cinco diretrizes orientadoras para formulação e implementação dos projetos de Extensão Universitária apresentadas nesta Política, como meio para a superação das crises universitárias de hegemonia, legitimidade e institucional (SANTOS, 2004²⁵apud FORPROEX, 2012) são:

1) Interação Dialógica: cerne da dimensão ética da Extensão Universitária, a Interação Dialógica diz respeito ao diálogo e troca de saberes com setores, movimentos e organizações sociais, articulando os saberes para a reconstrução do conhecimento e formulação de políticas públicas mais específicas e eficazes para a superação da desigualdade e exclusão social. São priorizados para esta diretriz as metodologias participativas, que incluem a democratização do conhecimento, através do envolvimento de atores não universitários, e a “apropriação e a democratização da autoria dos atores sociais, assim como sua participação efetiva em ações desenvolvidas nos espaços da própria Universidade Pública”. (FORPROEX, 2012, p. 31)

2) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: visando a consistência teórica e operacional das ações, esta diretriz propõe a superação da dicotomia entre visão do todo/generalista e visão de particularidades/especialista como duas possibilidades opostas, ambas falhas incompletas em suas análises. Esta combinação pode ser materializada através de alianças entre setores, profissionais e organizações específicos, num trabalho conjunto entre diferentes disciplinas e profissionais.

3) Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão: pontua-se aqui a Extensão como processo acadêmico retroalimentado reciprocamente pelo Ensino e pela Pesquisa, aumentando a efetividade das ações extensionistas, e abrindo o eixo estudante-professor para estudante-professor-comunidade. Neste viés, o estudante, tal qual os atores sociais das comunidades, se tornam protagonistas em busca de competências para uma formação profissional e cidadã, agentes “de garantia de

²⁵ SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11). (FORPROEX, 2012, p. 65).

direitos e deveres e de transformação social” (FORPROEX, 2012, p. 32). Há aí também, a reformulação do conceito de sala de aula, que passa a ser todo e qualquer espaço, dentro e fora da universidade, onde as relações de aprendizado e construção do saber se constituem. O estudante deixa de ser receptor de conhecimento e passa a ser participante no processo de construção do conhecimento. Novamente, são indicadas metodologias participativas, como pesquisa-ação, para trazerem às ações as reflexões presentes no campo teórico. Outras questões levantadas nesta diretriz sustentam a necessidade de se ampliar a Extensão Universitária para o âmbito das pós-graduações, e que também a produção de ciência/conhecimento se volte à Extensão Universitária, através de artigos, capítulos de livros, monografias, dissertações e teses, ou mesmo através de formatos não convencionais como produtos artísticos e culturais.

4) Impacto na Formação do Estudante: esta diretriz diz respeito tanto à incorporação de referências e contato com questões contemporâneas da realidade disponibilizadas pela extensão, quanto também nas questões acadêmicas, como flexibilização curricular, integralização de créditos da extensão no currículo, e utilização da extensão como parâmetro avaliativo da universidade. Para que haja eficácia pedagógica, a diretriz propõe três elementos necessários a qualquer projeto de extensão: orientação por um professor, objetivos bem definidos, e uma metodologia de avaliação da participação do estudante.

5) Impacto e Transformação Social: diz respeito à contribuição para o desenvolvimento de comunidades nacional, locais ou políticas, e também quanto ao fortalecimento da dimensão pública da Universidade Pública. A efetividade das ações é vista como resultado do estabelecimento de prioridades, sem deixar de considerar a complexidade e diversidade da realidade social.

Os seis princípios básicos norteadores das ações de extensão universitária apresentam características relacionadas aos seguintes pontos: priorização do desenvolvimento da arte, ciência e tecnologia prioritariamente a nível local, regional e nacional; a universidade não deve ter uma postura de superioridade e distanciamento em relação à sociedade; universidade deve participar dos movimentos sociais; democratização dos saberes produzidos na universidade através de devolutivas às comunidades, que também são sujeitos do conhecimento; a visão de que a prestação de serviços deve ser encarada com o um trabalho social

voltado à transformação da realidade; prioridade para a vinculação dos projetos ao sistema público de educação básica.

Quanto aos desafios para a ampliação dos programas e projetos de Extensão Universitária, a Política Nacional destaca o suprimento de “expectativas de criação de paradigmas contra-hegemônicos que primam pelo espírito colaborativo”. (FORPROEX, 2012, p. 39) Os desafios levantados pelo FORPROEX passam por: ampliar e redefinir o fomento à Extensão Universitária, de forma transparente; superar a tradição de ações isoladas, principalmente prestação de serviços; atuar junto a outros setores da sociedade para superar a reprodução do *status quo*; fortalecer a autonomia da Extensão Universitária frente às políticas públicas, posicionando-se de forma crítico-propositiva; superar a fragmentação e eventualidade dos recursos destinados à Extensão por meio de priorização de projetos vinculados a programas e outras normativas; relacionar editais e projetos às políticas de financiamento regional e nacional; atualizar as áreas temáticas de acordo com as necessidades contemporâneas; integrar informações, avaliações e pesquisas na área; avaliar a extensão também segundo indicadores qualitativos, acadêmicos e de impacto social; produzir conhecimentos sistematizados e emancipadores; usar tecnologias educacionais inovadoras e efetivas; dar destaque às tecnologias sociais. Entre os desafios presentes no documento, destacamos:

Estimular, por meio da Extensão Universitária, o protagonismo estudantil no processo de mudança da educação superior, tanto em âmbito nacional quanto subnacional (estadual e mesmo municipal); (FORPROEX, 2012, p. 39).

Quanto às ações políticas que o documento apresenta, o que se tem são:

1) Normatização e Implementação da Extensão Universitária: com busca homogeneizar as ações no âmbito nacional, esta ação prioriza a criação de normas para: aprovação, monitoramento e avaliação dos projetos/programas; financiamento e criação de bolsas para estudantes; participação estudantil, flexibilização curricular e integralização de créditos da extensão no histórico/currículo; formas de participação servidores técnico-administrativos; participação da comunidade externa em processos decisórios das ações; e maior valorização de docentes envolvidos.

2) Articulação da Extensão Universitária com as Políticas Públicas: Assessorar o Estado, sem fins de substituição, na promoção da garantia de direitos,

a partir de um “compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e combate a todas as formas de desigualdade e discriminação” (FORPROEX, 2012, p. 44); foco nas áreas temáticas Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho; e áreas de atuação prioritárias como sustentabilidade ambiental; qualidade e acesso à educação básica; saúde e qualidade de vida; reforma agrária; atendimento à criança, adolescente e ao idoso; democratização da ciência; formação de mão-de-obra e qualificação profissional, reorientação profissional e capacitação de gestores públicos; e especial destaque para a “promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes” (FORPROEX, 2012, p. 46).

3) Articulação da Extensão Universitária com os Movimentos Sociais: na articulação com os movimentos sociais, a universidade se abre para o entendimento dos saberes, valores e interesses que circulam nestes meios, para que possa construir uma atuação dialógica mais pertinente quanto ao desenvolvimento ético, humano e sustentável:

Como na articulação com as políticas públicas, a articulação da Extensão Universitária com os movimentos sociais também deve estar pautada pela competência, espírito crítico e autonomia, mas deve também buscar preservar a autonomia desses movimentos, estabelecendo com eles relações horizontais, de parceira, renunciando, assim, a qualquer impulso de condução ou cooptação. (FORPROEX, 2012, p. 47).

4) Articulação da Extensão Universitária com os Setores Produtivos: articular-se dialogicamente para conhecer os problemas, desafios e interesses dos setores produtivos, com destaque para os que contribuem para o desenvolvimento econômico do país de forma mais justa e igualitária, como iniciativas que se utilizam da economia solidária e tecnologias sociais.

5) Apoio à Ampliação e Democratização do Ensino Superior: apoiar as iniciativas de superação da restrição elitista do acesso à Educação Superior; como cursos preparatórios e bolsas de extensão como prevenção à evasão para estudantes de baixa renda²⁶.

²⁶Não aparece neste documento nenhuma referência “políticas afirmativas” ou “sistema de cotas”, e tampouco há referência a políticas e bolsas de “permanência” na universidade.

Posteriormente, a Política Nacional de Extensão Universitária propõe formas de financiamento da Extensão Universitária, onde não exclui a possibilidade de financiamento externo; propõe também a Universalização da Extensão Universitária, isto é, a obrigatoriedade da Extensão nos currículos universitários, prevista no PNE 2014-2024 (antes PNE 2010-2020); e uma Avaliação da Extensão Universitária segundo os parâmetros política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica. A metodologia e o processo devem ser prioritariamente avaliados, e no documento aponta que na própria legislação que rege o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), Lei nº 10. 861/2004, constam a Extensão e a responsabilidade social como parâmetros, destacando-se aqui a “defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (BRASIL, 2004, Art. 3º). Ainda sobre avaliação, o FORPROEX (2012) coloca que a avaliação da Extensão deve mensurar critérios quantitativos tanto quanto qualitativos.

Ao final do documento, são apresentadas 12 ações para uma agenda estratégica de fortalecimento da Extensão Universitária, que sucintamente são relacionadas a: incorporação curricular da extensão; adequação ao PNE; regulamentação para o pagamento de bolsas aos envolvidos; reconhecimento da extensão nos currículos e carreiras acadêmicas; desenvolvimento de programas e linhas de financiamento; reconhecimento do MEC e estabelecimento dos documentos do FORPROEX como normativas federais; incorporação de indicadores da Extensão Universitária na avaliação do Ensino Superior; fortalecimento de parcerias para implementação de políticas públicas voltadas à universidade e seu compromisso social; criação de um departamento específico de integração extensão-pesquisa-ensino na SESU (Secretaria do Ensino Superior); criação de uma plataforma de troca de informações sobre Extensão; e fomento a Rádios e TVs educativas ligados às IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior) que veiculam programas de acordo com os objetivos e princípios descritos na Política Nacional de Extensão Universitária.

3.3.6 Extensão Universitária Problematicada

A Extensão Universitária desde a sua configuração como uma das três atividades fundamentais da Universidade brasileira tem sido alvo de análises críticas

e problematizações. Se inicialmente o movimento estudantil foi responsável pela avaliação que classificava as iniciativas de Extensão Universitária como elitistas e domesticadoras, posteriormente ao FORPROEX e às publicações voltadas à Extensão Universitária, a quantidade de análises críticas, reflexões e avaliações sobre a Extensão aumentaram significativamente, sendo feitas também por docentes, pró-reitores e pesquisadores em geral. Além disso, a própria publicação de experiências nestes veículos, em congressos e anais, tornava toda a movimentação acadêmica sobre Extensão Universitária mais visível no sentido teórico (SERRANO, 2008). Também, o Programa de Fomento à Extensão Universitária, lançado em 1993, percebeu que era necessário conhecer a realidade sobre a Extensão Universitária no Brasil, para que a partir de então pudesse fazer uma seleção rigorosa, porém realista, dos projetos a serem aprovados. O primeiro estudo de levantamento foi feito na Universidade Federal do Pará, em 1992, e o Perfil da Extensão Universitária do Brasil foi um documento que saiu em 1995, pelo MEC (LUZ, 1995):

A grande quantidade e diversidade de propostas encaminhadas mostrava que as concepções de extensão existentes precisavam ser mais bem conhecidas, o que facilitaria o trabalho do próprio Comitê. Por isto a necessidade de se investigar um perfil de atividades de Extensão. (LUZ, 1995, p. 5).

Com a proliferação das publicações acadêmicas na área nos anos 90, os problemas que a Extensão Universitária estava enfrentando começaram a vir à tona. Talvez o maior deles era o fato de, em meio a tanta vontade política, ter se criado um ideal sobre Extensão Universitária o qual acabou, ao longo do tempo, criando falsas expectativas em relação às atividades de extensão e inclusive um mal-estar geral quanto ao que de fato estava sendo feito (BAIBICH-FARIA²⁷, 1995).

A Universidade Federal do Paraná lançou em 1995 o seu primeiro Caderno de Extensão, sob o tema “Perfil da Extensão Universitária”. Ele apresenta alguns documentos, trajetórias, reflexões e análises sobre projetos de extensão. É importante atentarmos para o caráter destes escritos para tentarmos perceber quais

²⁷ A professora Dra. Tânia Maria Baibich apresenta-se aqui como Baibich-Faria em virtude de ter mudado seu nome durante um período de matrimônio. As referências a Baibich (sobrenome atual da professora) e Baibich-Faria que constam neste trabalho, portanto, fazem alusão à mesma pessoa.

mudanças ocorreram nos últimos 10, 15 e 20 anos. Neste trabalho, apresentamos algumas das ideias recolhidas nestes cadernos para compor o referencial argumentativo.

Destacamos em especial uma análise crítica sobre as próprias publicações na área: há uma diferença no que tange à realidade da extensão universitária, se comparada com as discussões e debates neste campo; não há uma representatividade realista com os projetos que não se aproximam do ideal conceitual de Extensão Universitária. Há, de fato, um baixo envolvimento da comunidade acadêmica com estas atividades, e estes “*Non Gratos*”²⁸ teóricos precisa ser estudado, pesquisado, assistido:

‘Non Gratos’ teóricos, tais como prestação de serviços, extensão voltada para o público interno, cursos e eventos, são tratados como se não existissem de fato, provavelmente por ferirem o ideal conceitual de extensão articuladora entre o ensino e a pesquisa e transformadora da realidade social, formulado pelo Fórum Nacional, em 1987, quando de sua criação. (BAIBICH-FARIA, 1995, p. 9, grifo da autora).

Outra análise desta publicação é quanto a projetos voltados aos próprios alunos. Há em geral, segundo Baibich-Faria (1995) e Baibich-Faria e Arco-Verde (1996), uma negação da existência de uma “extensão para dentro” (BAIBICH-FARIA, 1995, p.9), pois foge às características delimitadas formalmente para a extensão. Esta extensão “para dentro”, pode ser vista em sua maioria como cursos voltados ao aprimoramento discente, “caracterizada enquanto formas de preenchimento de lacunas curriculares, de vazios de carga horária docente, de pontuação para ascensão na carreira, etc.” (BAIBICH-FARIA; 1995, p. 9). Este estudo também aponta para uma questão, os cursos e prestações de serviços pagos nas Instituições de Ensino Superior Públicas, sem uma política específica para cobrança de taxas, o que gera irregularidades quanto à entrada de dinheiro na Universidade Pública. As autoras atentam para a necessidade de regulamentar estas atividades de extensão, diferenciar cursos de longa e de curta duração, por ex. , e de outros tipos de prestação de serviços.

²⁸*Persona non grata* é uma expressão em latim que remete a uma “pessoa não aceita” ou “pessoa não bem-vinda” dentro de algum país, no sentido diplomático, ou grupo qualquer, no sentido geral. Fonte: Cambridge Dictionary. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/persona-non-grata>>. Acesso em: 7 fev. 2017. (Tradução livre).

Entre os principais motivos pelos quais a extensão feita nas universidades estava distante da extensão pensada no FORPROEX, Doracy Santos (1997, p. 25) destacou: o fato das IES já não terem uma série de prioridades básicas atendidas; falta de recursos humanos especializado; pluralidade de possibilidades de integração entre ensino, pesquisa e extensão, que deixa o conceito de indissociabilidade vago; a desvinculação já existente entre pesquisa e ensino; a prática de pesquisa como uma atividade elitista na universidade; a baixa participação de discentes nas atividades de extensão, A “dificuldade de aceitação da integração entre o saber popular e o saber acadêmico”, a “falta ou insuficiência de integração da pós-graduação com graduação”, ea relação dos profissionais universitários no desenvolvimento da extensão frente aos problemas que devem ser enfrentados (SANTOS, 1997, p.25):

Falta de interesse de professores e servidores técnicos e administrativos, causados principalmente pela falta de recursos, desconhecimento, descomprometimento, excesso de burocracia, entre outros (SANTOS, 1997, p. 25).

Outras problemáticas que surgem também nesta época que também dizem respeito à distância entre a Extensão Universitária preconizada nos encontros, nos debates e na legislação específica e a Extensão realizada nas instituições, tratam de questões diversas, apresentadas nos parágrafos que seguem.

A chegada das equipes extensionistas nas comunidades afastadas, populares ou carentes, com uma proposta que envolve desenvolvimento social, gera uma expectativa nestas comunidades de que, a partir daquele encontro e daquele projeto, ocorrerão mudanças significativas na conquista por direitos e diminuição das desigualdades sociais, o que nem sempre ocorre (WALFLOR; FIRKOWSKI, 1995; FARIA, 1996).

Maria José Rossi (1997) alega que as críticas da época eram feitas segundo o posicionamento político de quem as proferia. Por um lado, docentes mais conservadores faziam referência a como não poderiam se dedicar à extensão, pois esta dedicação limitaria e reduziria o tempo de dedicação à pesquisa e ao ensino, e isto seria prejudicial à universidade. Por outro, docentes mais progressistas temiam que a abertura da universidade à sociedade gerasse uma fenda para a possibilidade de inserção de financiamento privado na universidade. Outro receio presente é o de

que a universidade acabasse por tomar lugar de outras instituições de referência em assistência social, diminuindo a responsabilidade governamental de lidar com estas questões, e apropriando-se de uma função que muitas vezes não é a especialidade do extensionista (ROSSI, 1997; DEMO, 1996).

Pedro Demo, em dois artigos polêmicos chamados “A Má Consciência da Universidade” (1996) e “Lugar da Extensão” (2001), faz inúmeras críticas a como a extensão estava sendo enxergada e realizada na época. A existência de propostas que não se enquadram nem em ensino nem pesquisa e por isto tentam estabelecer-se institucionalmente pelo viés extensão, principalmente vinculadas para conseguir recursos financeiros, como viagens a congressos, complementação de carga horária/renda ou oferecimento cursos como forma de alternativa à burocracia de alteração do currículo, onde a dimensão pública perde a centralidade do processo, é uma questão que surge devido à abrangência dos sentidos de Extensão Universitária (DEMO, 1996, 2001; WALFLOR; FIRKOWSKI, 1995; PEREIRA, 1997).

Porque, para tapar o sol com a peneira, aceita-se como extensão qualquer coisa que não seja estritamente curricular ou que se faça paralelamente ao currículo, emergindo aí dupla impropriedade: extensão como algo fora do currículo e como qualquer coisa. (DEMO, 1996, p. 21).

Outro forte questionamento de Demo é quanto à interiorização da extensão no cotidiano universitário, incluindo a pesquisa e o ensino. O autor fala sobre uma extensão “extrínseca”, ou seja, uma atividade que corre à parte das atividades que são intrínsecas à universidade. A extensão não faz parte do cotidiano escolar, ela não é obrigatória nos currículos, não faz parte da rotina dos indivíduos presentes naquele meio (DEMO, 1996, p. 22). Ela existe no discurso e também no plano material, através de secretarias, comitês, portarias, regimentos, mas sua abrangência no envolvimento dos atores escolares é de longe desigual se comparada às atividades de ensino, tampouco com as atividades de pesquisa:

Esta secundariedade [*sic*] é em parte responsável também pela noção relativamente vaga de extensão, acolhendo mais ou menos tudo o que não cabe em docência e pesquisa. Por exemplo, qualquer curso, evento cultural, viagem para fora, pode ser assumido como extensão, já sendo muito difícil perceber vínculo com cidadania, serviço à sociedade, inserção no concreto, etc. (DEMO, 1996, p. 23).

A esta extensão descomprometida com as questões sociais, mas que serve a fins mínimos como cumprir requisitos para viabilização de recursos ou até a

sensibilização de estudantes para a realidade social (sem ações para transformá-la), Demo (2001) chama “Extensão Acessório”. O autor alega que a universidade deve muito mais do que isto para cumprir com seu compromisso e dívida sociais. É necessário repensar não apenas a extensão, mas a própria visão que separa a dimensão social da pesquisa e da extensão (DEMO, 1996, 2001).

O autor considera a trilogia “ensino, pesquisa e extensão” tanto arcaica quanto falha. Falha, pois as dimensões destas atividades não são proporcionais, e arcaica porque, ao pensar numa concepção moderna de educação, como sendo invariavelmente política, não faz sentido separar a questão social do ensino e da pesquisa. Em uma universidade que se encontra perdida, “no mundo da lua” (DEMO, 1996, p. 25), o projeto de cidadania fica relegado à Extensão, e limitado por esta ser desintegrada e marginalizada²⁹ institucionalmente:

O desafio da democracia – geralmente despachado para a extensão – permanece como algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria ser a alma do currículo. [. . .] Acredito que muitas atividades de extensão são imbecilizantes, quando reduzem ‘o social’ ao assistencialista, oferecem visão compensatória, extrínseca e eventual de cidadania, reduplicam esforços fora dos departamentos, evitando que atividades próprias sejam realizadas no lugar próprio, trazem para a universidade atividades que seriam de órgãos sociais públicos sem a devida contextualização [sic] educativa e científica, estigmatizam a extensão como proposta residual ou meramente voluntária, fazem da extensão a porta de entrada da privatização de esferas públicas, e assim por diante. (DEMO, 2001, [s. p.]).

Neste sentido, colocar a extensão em seu devido lugar é inseri-la na pesquisa e na educação, para não mais precisar dela em uma terceira instância de ação da universidade tampouco usá-la como uma forma de remediar a insuficiência da missão pública e política da universidade (DEMO, 2001; FLEURI, 1989). De certa forma, Pedro Demo questiona a indissociabilidade porque ela não é real, mas em suas argumentações percebe-se que ele também defende esta indissociabilidade. A crítica à universidade não se dá apenas em como ela se relaciona com a extensão, mas também sobre rumos da universidade, que reproduz inclusive os próprios modos de fazer ciência ou se utiliza do conhecimento para fins outros que não

²⁹Sobre a cultura de marginalização da extensão, achamos interessante citar: “Segundo uma blague [trad. francês: piada] corrente, os professores mais brilhantes fazem pesquisa, e também já não gostam de dar aula. Os professores medianos dão aula, e os ‘babacas’ fazem extensão, já que esta significa normalmente dedicação para além do tempo devido e supõe grande boa vontade.” (DEMO, 1996, p. 28). O “patinho feio” da universidade: Castro (2004) relata que há um desprezo pela Extensão Universitária enquanto trabalho, evidência presente em diversas pesquisas qualitativas, demonstrando o desprestígio deste setor na cultura acadêmica, mesmo com os incentivos financeiros cada vez mais presentes.

incluem cidadania, ética, educação. É preciso rever o manejo da educação que a universidade está fazendo.

Ainda, há a crítica de que a formação das universidades não corresponde à demanda por trabalhos. Não apenas à conta oferta de trabalhadores/demanda, mas à expectativa emprego/empregados não é suprida nunca. Há um grande número proporcional de pessoas insatisfeitas com seus trabalhos, ou com as vagas que surgem, e neste sentido, Demo avalia que é função da universidade redefinir o próprio trabalho: “a competência moderna se define principalmente pela capacidade permanente de se renovar.” (DEMO, 1996, p. 26). O autor designa de “instrucionismo” a marca pedagógica da universidade, que educa segundo princípios externos, de forma impositiva, a partir de um mercado de trabalho, e que acaba prestando um desserviço para a população. O ser humano ressignifica o conhecimento e constrói sobre si mesmo a aprendizagem, fazendo com que educação seja bem mais do que o ensino de uma profissão.

A formação inclui pensar, refletir sobre um campo de trabalho, uma área específica, a partir da qual pode-se criar soluções aos problemas vindouros. Neste sentido, a prática, a autonomia,

[...] saber aprender, argumentar, contestar, pensar não significa apenas exercício lógico, mas exercício de autonomia, habilidade de intervenção alternativa, capacidade de mudar a história e a realidade. É fundamental perceber o lado pedagógico da pesquisa e da elaboração própria. Por exemplo, uma coisa é preparar o aluno para poder ocupar um emprego, outra é prepará-lo para criar trabalho com autonomia. Na primeira postura, o profissional espera a oportunidade, enquanto na segunda é levado a criá-la. Não se pode, por certo, banalizar esta ideia, como se o mercado fosse passível de modelagem livre, mas o importante é o aspecto educativo emancipatório. (DEMO, 2001, [s. p.]).

Formar-se deve ter ao mesmo tempo o significado de tornar-se cidadão e tornar-se profissional, sendo o processo comum a ambos.

Outra questão que se faz presente nestas críticas é a de que a preocupação com a questão social, partindo da universidade, deveria preocupar-se primeiramente com o acesso à própria universidade e permanência nela (DEMO, 2001). A falácia da Universidade Pública está em disponibilizar sua estrutura aos cidadãos e esta ser uma categoria restrita, gerando mais segregação e desigualdade (BAIBICH-FARIA, 1996c).

Não somos ingênuos em supor que a Escola seja a única via de expulsão social utilizada pelo sistema capitalista do terceiro e do quarto mundos. O desemprego, a falta de condições mínimas de saúde, habitação, saneamento básico, entre outras, também constituem mecanismos de segregação racial. (BAIBICH-FARIA, 1996c, p. 9).

O vestibular e avaliações, por exemplo, mostram o quanto a universidade é voltada para si mesma e o quanto não se abre para o conhecimento popular (GURGEL, 2002).

Este questionamento, sobre como a universidade pode se abrir para trocas com os saberes populares, é fundamental para a construção do objeto de pesquisa deste trabalho, e fundamental para questionar, como fez Freire (2001), a noção de cultura que circula nos projetos de Extensão Universitária.

Nos perguntamos, até onde existe uma relação concreta e respeitosa entre universidade e povo? Até onde a instituição do pensar científico, vem interagindo efetivamente com o saber popular? Que valores vêm sendo trabalhados na extensão universitária hoje? Até onde a extensão universitária não continua a ser um ato de levar o saber dos que se julgam superiores àqueles que se julga não saberem, conforme nos alertava Paulo Freire? Como a ação extensionista vem sendo desenvolvida presentemente, que resultados vem apresentando, que mudanças concretas vêm provocando a nível da universidade e da sociedade? (GURGEL, 2002, p. 165).

A especialização e fragmentação do conhecimento, típicas modelagens do saber erudito cultuado nas escolas e universidades, acaba se afastando da dimensão prática do conhecimento. É através do processo produtivo e das necessidades sociais que este saber ganha sentido, ou seja, a construção do saber só faz sentido quando é reapropriada pela sociedade (FLEURI, 1989).

Já o saber popular, construído sobre a necessidade e a prática, de forma não sistematizada e não-linear, não dispõe de *status* suficiente para que seu conhecimento signifique conquistas e acesso a direitos dentro da estrutura social e política. Desta forma, o saber popular pode servir-se também da relação com a estrutura acadêmica (FLEURI, 1989).

O saber popular, construído historicamente no bojo das lutas de resistência das classes populares, embora seja fundamental, não é suficiente para a construção de sua hegemonia. [...] O saber técnico-científico negado à classe é indispensável para que ela possa se organizar e conquistar o controle sobre o processo social do trabalho. (FLEURI, 1989, p. 70).

Assim, a interface da Educação Popular com a Extensão Universitária propõe uma porta de acesso àqueles que sempre foram excluídos da universidade, da construção de um conhecimento elegido como verídico, cujas pautas são consultadas na formulação de políticas públicas, por exemplo. Fleuri (1989) também reconhece as incoerências da extensão, inclusive na sua proposição teórica, mas ressalta que é justamente na compreensão dos limites e das possibilidades concretas de atuação da extensão que o caminho para o utópico se constrói para lidar com as ingerências e desigualdades sociais da realidade. Outra contradição que o movimento da extensão popular coloca é o risco de que, ao ter acesso a instituições com poder de levar a cabo as lutas dos movimentos sociais, estas lutas podem acabar sendo burocratizadas e manipuladas segundo estruturas de poder internas e superiores nas instituições. Porém, é antes necessário que haja esta abertura, para que, no processo auto-avaliativo a universidade balize sua relação com a sociedade, com os movimentos populares, com as comunidades, e consiga construir novos saberes (FLEURI, 1989).

Nesta perspectiva, a articulação entre escola e movimento popular pode ser particularmente fecunda. E no que diz respeito à universidade, o espaço contraditório da extensão em educação popular pode oferecer condições estratégicas favoráveis a esta articulação. (FLEURI, 1988, p. 70).

Como se pode notar, os artigos sobre Extensão Universitária que circularam no final dos anos de 1980 e 1990 também eram propositivos, no sentido de apresentar formas de pensamento coerentes com o desenvolvimento da Extensão Universitária. Neste quesito, destacamos as ideias a seguir.

Euclides Marchi (1995) propõe a superação da separação cartesiana forjada pela ciência do “falso e dicotômico conceito da teoria *versus* prática” (MARCHI, 1995, p. 41), através do posicionamento da universidade no centro da sociedade, e partindo das condições reais de trabalho que a universidade oferece, diminuir as distâncias que separam a universidade do mundo, revelar o exterior para dentro da universidade.

José Henrique de Faria (1996) aponta que a universidade deve estar constantemente revendo seu *status quo* e, para isso, deve ter autonomia para pensar a democracia a partir de valores isentos de outras instituições que

influenciam o pensamento através de suas relações de poder, a partir da sua realidade particular:

É imprescindível que a universidade seja plenamente autônoma, para que os processos de produção e transmissão do conhecimento sejam livres, não se subordinando a qualquer tipo de intervenção econômica, política, religiosa ou cultural, pois é justamente a natureza plural do saber que os torna capazes de romper fronteiras e dogmas. Tomar políticas de governo, sem análise crítica, como referência de política universitária, é o primeiro passo da subordinação e do comprometimento da liberdade acadêmica. (FARIA, 1996, p. 34).

Henrique Faria sugere também que a Extensão se estabeleça como um campo em si mesma, através de seu fortalecimento interno, sem necessidade de legitimação externa. Afirmar-se enquanto produção de conhecimento emancipador, que, por mais contraditório que possa parecer, se abre para o encontro com as populações locais para reconfigurar a própria noção contemporânea de mundo globalizado.

A contemporaneidade da universidade significa sua capacidade de fazer a correta leitura da dinâmica da sociedade e de participar ativamente dela mesma, de forma ágil e eficaz. Não cabe à universidade o papel contemplativo, que remete à omissão, e tampouco o de observadora, por mais privilegiada que seja, da realidade, pois produzir e transmitir conhecimento implica em intervir no processo de desenvolvimento da sociedade. A extensão é produtora de conhecimento novo, atividade que não pertence exclusivamente à pesquisa, mas para fazê-lo é necessário tomar a realidade, ao mesmo tempo, tanto como lugar de geração e de constituição do conhecimento, quanto de sua renovação permanente. (FARIA, 1996, p. 36).

Quanto a esta questão política de abertura e acesso, Santos (1997) reitera que há uma dívida social em haver da universidade para com a sociedade, e que a proposta de uma Universidade Aberta que integre o saber acadêmico ao popular, sem dar privilégios a poucos, servindo à sociedade, ainda está em processo de construção e discussão.

Tuttmann(1997) fala sobre a experiência coletiva entre vários setores da universidade no desenvolvimento de linhas prioritárias para projetos de extensão, e como este multiculturalismo pode ser próspero:

A interação com o 'outro', o respeito, a valorização e o comprometimento da Universidade com as várias formas de saberes e com o impacto social de suas aplicações possibilitam vislumbrar uma alternativa para a construção

de um novo paradigma de Universidade, pautado no confronto interativo desses saberes e fazeres. (TUTTMAN, 1997, p. 27).

Esta noção de que o norte de atuação universitária deve ser refletido e debatido coletivamente dentro das instituições e não fora também está presente em Cunha (1997): “A ideia de extensão, em si, é muito simples pois seria a de disponibilizar o conhecimento produzido na universidade para a sociedade.” (CUNHA, 1997, p. 32). A questão seria em como realizar estas ações, e é neste sentido que a particularidade de cada universidade interfere na forma de solucionar os problemas com a extensão. Ainda, Cunha defende que o ensino deveria ser central na universidade pois através da formação os profissionais passam a atuar na sociedade, carregando os valores com eles aprendidos. Acreditamos que aqui aconteça a mesma duplicidade de ideias de Demo (1996, 2001): a defesa de que a dimensão pública e social da universidade não seja ignorada nas esferas do ensino.

Luciana Castro (2004), ainda que questione a prestação de serviços no que se refere à difusão da prática do empreendedorismo, a qual desloca a função da extensão de fomentar políticas públicas para uma função alienada em corroborar com a ideia de que as transformações sociais são conquistas individuais independente do Estado, ainda assim, a autora relata que há mudanças significativas no âmbito universitário que têm ocorrido em função da Extensão Universitária. Parte destas mudanças diz respeito à quebra com a lógica individualista e fria da construção de conhecimento, preconizada pela universidade desde a Idade Média. A metodologia do encontro e a troca de saberes proporcionam uma dinâmica de aprendizado mútuo que, por um lado, oxigena o senso comum e, por outro, aproxima a reflexão da prática, construindo saberes menos isolados em seus universos (CASTRO, 2004).

3.3.7 Velhos problemas, novas demandas

A compreensão das questões que de certa forma sempre obstruíram a concretização do ideal de Extensão Universitária se faz necessária, porque, ainda que a universidade tenha mudado consideravelmente, alguns aspectos permanecem, pois têm uma raiz cultural, estrutural e política mais complexa de mexer. Alguns trabalhos publicados já na segunda década do séc. XXI, revelam quais pontos merecem atenção: a visão de cultura anunciada nos projetos; a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a ausência de metodologia e avaliação; o assistencialismo; e a formação na universidade contemporânea (COSTA; SANTOS, 2012; CRUZ, 2013; ALVES, 2014; CRISTOFOLI; SILVA, 2014; SALEH; GUINZANI, 2015).

A noção de cultura empregadas nas ações extensionistas pode expor formas de pensar que acabam se traduzindo em consequências para o trabalho, tanto na teoria quanto na prática. A visão de que cultura remete-se às artes, e principalmente às formas de fazer arte consagradas pela academia e até pela indústria cultural, se traduz no fato de que muitas vezes o aspecto cultural da extensão é levado a cabo através de uma difusão cultural invasiva, sem atenção às relações de percepção e trocas culturais com a comunidade/cultura envolvida nos projetos. Também, é comum projetos de extensão que desenvolvam grupos artísticos sem questionamento da dimensão social da extensão (COSTA; SANTOS, 2012).

Por vezes, os programas culturais consistem em atividades pontuais como teatro, coro, conjunto de danças, orquestras, e quando muito, exposições, concertos e 5 cineclubes. Em termos gerais as atividades possuem um caráter marginal, no sentido de que não guardam pouca ou nenhuma relação com os currículos. A universidade não se vê comprometida com elas, daí seu caráter marginal e secundário. Muitas das vezes, essas atividades são predominantemente interuniversitárias alcançando muito pouca projeção fora da universidade. (COSTA; SANTOS, 2012, p. 5).

A proposta destas autoras baseia-se na intersecção das ideias *freireanas*, que geraram a Educação Popular, e o Multiculturalismo, em que a explicitação das diferenças é a própria pedagogia do outro: “O caminho não seria o de desenvolver uma extensão que possa contribuir para evidenciar as contradições existentes na sociedade?” (COSTA; SANTOS, 2012, p. 5) A resposta que as autoras dão passam pela noção de que as convicções culturais que circulam na universidade, abarrotadas de juízo de gosto e de valor, devem ser questionadas frente às construções da Cultura Popular, que tem seus gostos e valores intrínsecos, para criar uma nova cultura, híbrida porque é tangente às multiplicidades culturais que a universidade apresenta.

A universidade por meio das atividades extensionistas apresenta a oportunidade de unidade questionadora desta corrente cultural de massa. O desenvolvimento da relação entre os conhecimentos acadêmicos e populares integra sentido e significado ao educando universitário quando este se percebe parte integrante da mediação sociedade e universidade, agregando significado aos estudos para sua vida, de maneira a permitir a

reconstrução de novo comportamento em direção ao fortalecimento e criação de novas culturas também nas dimensões sociais. (COSTA; SANTOS, 2012, p. 7).

Desta forma, estabelecer interlocução entre a extensão universitária e a sociedade demanda entender a importância dada à cultura como fundamento e expressão essencial na estruturação de uma política contemporânea, que busca o reconhecimento da identidade de um povo a partir da questão da cidadania, do patrimônio e da nacionalidade a qual pertence, e não somente “fazer e/ou propor” programas culturais assistencialistas, mas ir além de propostas reducionistas do contexto político-social. É necessário que se relativize a superioridade cultural que a universidade prega para si, para compreender os reducionismos presentes em muitas de suas atuações no âmbito cultural, onde muitas vezes as ações de extensão nesta área seguem sendo assistencialistas, pontuais e descompromissadas com a realidade local (CRUZ, 2013).

É neste sentido que se posiciona como uma necessidade da universidade, não apenas a obrigatoriedade da extensão no currículo, mas a fundamentação metodológica destas ações, bem como a constante re-avaliação (e mudança de estratégia, caso seja) destes projetos, a fim de aproximá-los tanto do papel da universidade como transformadora da sociedade, quanto à formação de um “cidadão crítico e capacitado a elaborar respostas aos problemas da sociedade que se transforma” (CRISTOFOLI; SILVA, 2014, p. 11; COSTA; SANTOS, 2012).

Outra questão que segue presente na atualidade é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para Alves (2014), Saleh e Guinzani (2015), esta indissociabilidade segue no plano das ideias, da teoria, estando ainda mais longe de se concretizar nos ciclos básicos da educação. Porém, há uma resistência em expor esta situação, como se ela realmente ferisse um ideal, mas esta exposição se faz necessária justamente para poder reavaliar os processos desta integração:

A indissociabilidade é um mito, entendido como um discurso que se cristaliza no imaginário universitário, e, nesse enclacramento, ‘rouba’ sentidos ao laço ensino-pesquisa-extensão, notadamente porque não se abre para o confronto franco, para a análise dos planos pedagógicos e projetos institucionais de desenvolvimento. (ALVES, 2014, p. 14).

A mecanicidade com que se fala desta indissociabilidade o torna um mito, algo invisível e que gera conflito quanto se tentado por em prática. Da mesma forma

que outros autores já citados (DEMO, 1996; 2001), aqui Alves também propõe dimensionar o social para o ensino e a pesquisa, como forma de resolução deste dilema da extensão:

Na medida em que o processo denominado extensão fosse entendido como a relação complexa e multifacetária entre universidade e sociedade, decorreria uma significação dos atos de pesquisar e ensinar, pois novos olhares comprometidos com o território e sua gente alimentariam a prática pedagógica sobre bases curriculares e a investigação. (ALVES, 2014, p. 14).

Ainda que a proporção da crítica seja sempre maior quando nos referimos a análises, há um movimento grande de propostas que buscam o enfrentamento destas questões de forma coletiva, principalmente baseados em princípios da Educação Popular:

[...] perspectiva de extensão que nasce de diversas experiências desenvolvidas por setores universitários no seio das classes populares, num diálogo com seus sujeitos. Podemos denominá-la de Extensão Universitária em Educação Popular ou, como vem sendo conhecida nacionalmente, Extensão Popular (CRUZ, 2013, p. 181).

A Extensão Popular, como já dito antes, tem criado espaços alternativos de aprendizado mútuo e criação de novas relações de saber intercomunitário, entre comunidades de dentro e de fora da universidade, através da autonomia de todos os sujeitos, do respeito e da dialogicidade (SALEH; GUINZANI, 2015).

A extensão popular se apresenta como uma prática educativa dialógica, que se propõe a considerar os sujeitos envolvidos como sujeitos de decisão, de transformação da sua realidade e também da comunidade. (SALEH; GUINZANI, 2015, p. 20).

O que se vê é que os momentos da extensão universitária no país se relacionam muito com as fases da universidade brasileira, a função social a qual ela se propõe, e isto, ainda que universidades se pretendam autônomas, varia muito de governo para governo (GURGEL, 1996). Ainda que intelectuais tenham conseguido assegurar as atividades de extensão em decretos e inclusive na Constituição, a realização de cada projeto ou programa depende de uma vontade política que nem sempre está a serviço da demanda social. A particularidade de cada instituição deve prevalecer, mas nem sempre isto ocorre de maneira coletivizada. Sendo assim, a

luta por uma extensão de fato segue, sem o equívoco do “estender algo a alguém que não o tem e o precisa”, denunciado por Freire (2001), por uma extensão que se empodere de seu papel de articuladora com a sociedade e que tenha força para propor suas metodologias populares e quebra de paradigmas à toda universidade, repensando a si mesma, sempre.

No próximo capítulo, estão descritos os processos pelo qual a formação em música se desenvolveu no Brasil, chegando até a formação em Música Popular.

4 A FORMAÇÃO EM MÚSICA E O LUGAR DA MÚSICA POPULAR

4.1 A FORMAÇÃO EM MÚSICA: A MÚSICA ERUDITA E SUA CONSERVAÇÃO

Seguindo a mudança de ponto de vista sugerida pelas pesquisas qualitativas, podemos pensar que a História da formação do músico remete à própria História da música. De forma mais ou menos especializada, podemos supor que desde que há música, há músicos. Sob um olhar retroativo, as flautas de osso de pássaro e de marfim de mamute encontradas em 2012 na Alemanha datadas por meio de análise de carbono de 42 a 43 mil anos atrás³⁰ sugerem um passado longínquo para a música, de forma geral (ou talvez mais antigo ainda, se considerarmos a voz como primeiro instrumento musical). Ainda que pensemos na história da humanidade partindo da Antiguidade Clássica, como fazem os livros de história em geral e história da música também, iremos nos deparar com diversas facetas daquilo que não é apenas a história da música e seu significado na sociedade, mas a história social e pedagógica do músico, isto é, de seu prestígio social e as formas de se aprender música de cada época (BLANNING, 2011).

A linhagem musical que ficou consagrada na história da humanidade é o que chamamos hoje de “música erudita”, que segue uma tradição ocidental inclusive quanto à sua forma de estudo, cuja história e seus compositores (e seus estudos respectivos) se distribuem pelos períodos: Renascentista, Barroco, Clássico, Romântico, Moderno e Contemporâneo. É comum encontrar o termo “música clássica” para designar a música erudita, mesmo quando não se trata do período Clássico. Esta linha evolutiva partiu da música sacra, portanto todo aprendizado musical era institucionalizado e até sistematizado pela igreja – um exemplo é que todo o sistema de notação musical, inclusive o nome das notas, partiu de um canto litúrgico no século X.

Além da própria Igreja, podia aprender música quem tivesse um familiar que o ensinasse, ou no caso da nobreza, quem contratasse um professor particular. Futuramente, a instituição de ensino de música que iria se difundir por todo o mundo seria o Conservatório de Música.

³⁰ BBC (2012).

A história dos conservatórios surge no século XVI, na Itália, onde não apenas música, mas também outras habilidades eram ensinadas a moças órfãs. Nos séculos seguintes, a instituição se especializou no ensino da música, e ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se o modelo desta instituição para o século XIX, sendo até hoje uma instituição com bastante notabilidade entre músicos eruditos.

Assim sendo, até meados do século passado e talvez ainda até hoje, os professores de música eram formados por conservatórios pautados no modelo europeu, e/ou por aulas particulares com algum professor de renome, com formação também de alguma escola especializada. Não havia Ensino Superior em Música. Havia dois valores sociais principais ligados à formação musical. Um deles era o valor de herança, ou seja, a familiaridade com algum outro músico, mesmo que distante na genealogia, que dava legitimidade ao fazer musical, o outro, o Conservatório. Ter se formado em conservatório ou ter tido aulas com um professor formado em conservatório era fundamental para a profissionalização do músico até poucas décadas atrás. As maneiras informais de se aprender música, se fazer música na prática, eram subjugadas à formalidade da instituição que foi e é símbolo da escolarização do ensino da música: “No universo da música, uma escola de música ou um conservatório é o espaço de excelência para uma iniciação legitimada” (VIEIRA, 2004, p. 142).

Logo no séc. XIX, a concepção do conservatório chegou ao Brasil, e foi então que as três primeiras escolas de música do país foram fundadas. São, hoje, a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, fundada em 1848 como Conservatório de Música; a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, fundada em 1895; e o Instituto Estadual Carlos Gomes, localizado em Belém-PA, também de 1895 (VIEIRA, 2004).

4.2 O ENSINO DE MUSICA NO BRASIL E O SURGIMENTO DAS LICENCIATURAS EM MÚSICA

A história do ensino de música no Brasil tem intersecção com a história da educação no país como um todo. Mas é necessária a rememoração de algumas minúcias deste percurso, que nos servirão de base para reflexão posteriormente.

Inicialmente, de 1549 até 1759, a educação e a catequização dos índios no Brasil eram responsabilidades dos Jesuítas, e se concretizou em duas fases: uma chamada período heroico, em virtude de Manuel da Nóbrega e Padre José Anchieta (que por sua vez escreveu autos maniqueístas onde os espíritos indígenas eram demonizados, os quais iriam manipular toda percepção sobre os indígenas que se faria durante a colonização); e outra marcada por um currículo chamado de *Ratio Studiorum*. Neste *Ratio Studiorum* havia bastante conteúdo de teologia e artes, onde o ideal do homem culto, erudito, era almejado, baseado nas universidades medievais. O método da Companhia de Jesus, que permaneceu vigente por dois séculos, influenciou o que hoje chamamos de “pedagogia tradicional”. Esta imposição de valores da cultura ocidental fundou também a base da educação musical formal no Brasil, já que cânticos, hinos em latim e também música instrumental europeia, eram ensinados aos indígenas na época (GOMES, 2008).

A educação brasileira pós-jesuítas se propunha a um regime mais militar de ensino e buscava substituir os fins eclesiásticos por fins públicos, ou seja, educar para o Estado. Nisto, a educação musical permanece ligada à Igreja, embora já circulassem modinhas compostas no Brasil, para além da igreja, e toda cultura e musicalidade dos escravos africanos que aflorava de forma periférica à cultura hegemônica. Ainda, alguns escravos músicos eram colocados para trabalhar em orquestras e coros (GOMES, 2008).

A vinda de D. João em 1808 trouxe muitas melhorias ao ensino, principalmente no que se refere à Educação Superior, mas refletia um pensamento aristocrático quanto ao acesso à Educação. São criados Conservatórios, aos moldes das tradições europeias. Ao longo do tempo, eles vão sendo incorporados nas Universidades, no início do século XX. “As manifestações brasileiras como as valsas, quadrilhas, Choros, modinhas e lundus presentes nos salões estavam excluídas do Conservatório.” (GOMES, 2008, p. 30). Entre os ideários que circulavam como valores essenciais à música na época, estavam: talento, divindade da música, supervalorização da notação e da repetição em detrimento da improvisação, criação.

O início do século XX revelou um movimento da elite intelectual em busca de uma identidade nacional, cujo expoente simbólico foi a Semana de Arte Moderna de 1922, organizada, entre outros, por Mário de Andrade, escritor e ensaísta da música brasileira. Na busca por uma consciência histórico-social, Mário de Andrade em seus

textos explora a necessidade de se buscar um “inconsciente nacional” capaz de expressar a “alma brasileira” (COLI JUNIOR, 1972, p. 122). Não só os Modernistas propunham um envolvimento engajado em suas atividades cotidianas. Os educadores também, nesta época, começaram a perceber a presença massiva do analfabetismo no país e fundaram a Associação Brasileira de Educação – ABE, influenciados pelo otimismo pedagógico e democrático de John Dewey. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, defendia a escola pública, laica e gratuita (GOMES, 2008).

Concomitante a isto, em 1931, pelo Decreto nº 19.890, o maestro e compositor Heitor Villa-Lobos é nomeado para a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e torna política nacional o Projeto Orfeônico Brasileiro, que prevê obrigatoriedade do Canto Orfeônico nas escolas. O Canto Orfeônico era uma proposta de educação musical originária da França, trazida para o Brasil por Carlos Gomes, em 1910, e sistematizada posteriormente por Villa-Lobos, compositor que difundia um ideal de identidade nacional baseado no ensino de canções folclóricas e principalmente hinos de cunho patriótico. Assim, em festas pátrias, estudantes de diferentes escolas compunham multidões em estádios de futebol, onde todos entoavam tal repertório (NORONHA, 2009).

Em 1942, é instituído o Conservatório de Música se torna Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, com cursos para professores regentes da educação básica e especializados. Em 1947 no Conservatório Brasileiro de Música foi criado o Curso para Professores de Iniciação Musical. O Movimento da Iniciação Musical, trazido da Europa, adotava as ideias para educação musical de Dalcroze, Kodaly e Carl Orff, e propunha a desvinculação da aula de música da aula de instrumentos. A repercussão deste movimento surgiu nas escolas particulares e posteriormente nos Conservatórios (GOMES, 2008).

O falecimento de Villa-Lobos em 59 enfraquece o movimento do Canto Orfeônico, que então já estava espalhado pelo Brasil, e em 1961 é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que organiza e regulariza a educação brasileira, exigindo titulação mínima para a carreira de professor de acordo com as séries ministradas, mas que não faz menção à música, e sim à iniciação artística (BRASIL, 1961; QUEIROZ, 2012). Todavia, seis meses antes era publicado o Decreto 51.215/1961 (BRASIL, 1961), que enfatiza a importância da educação musical, e que estabelece normas para a educação musical em toda a

educação básica no Brasil, fazendo com que, então, a educação musical seja priorizada no lugar do Canto Orfeônico (BRASIL, 1961b). Com a Reforma Universitária de 1968, os diplomas passam a ter os currículos previstos na lei, e inicia-se um movimento onde Faculdades começam a se unificar em Universidades. Nisto, alguns Conservatórios, que até então ofereciam cursos técnicos profissionalizantes, se tornam as primeiras Faculdades de Música, alguns ainda independentes de outras instituições de Ensino Superior (VIEIRA, 2004).

Até o período anterior à reforma de 1968, a opção pelo aperfeiçoamento em aulas particulares envolvia as intenções de dar continuidade aos estudos musicais, solucionar problemas técnicos e fazer repertório. [...]Para aqueles que frequentaram as aulas particulares até a década de 60, elas representaram o estágio mais elevado de aprimoramento; para os que as realizaram a partir dessa década, elas tendiam a ser uma etapa entre os estudos de conservatório e o ingresso em nível superior. (VIEIRA, 2004, p. 144).

Em 1971, durante a Ditadura Militar, a Lei 5692/71 destituiu a Educação Musical como disciplina da Educação Básica, diluindo-a com outras linguagens artísticas na disciplina de Educação Artística, obrigatória para o ensino básico. A partir daí são criados os cursos de graduação em Educação Artística, cursos polivalentes que davam formação prevista em lei para lecionar esta disciplina (GOMES, 2008). Este curso se tornou a alternativa para aqueles que já trabalhavam com música e queriam seguir na área.

Após a reforma, os egressos de curso técnico de conservatório passaram a almejar estudos que diplomassem ou titulassem, de modo a atender à nova legislação e apresentar condições de obter um lugar no mercado de trabalho. (VIEIRA, 2004, p. 155).

Embora a formação polivalente em teoria propusesse um estudo de todas as Artes de forma geral, na prática, fez crescer o desprestígio da Arte perante as outras disciplinas. Por outro lado, gerou nesta matéria uma espécie de válvula de escape da militarização do ensino, ou seja, um lugar onde as dinâmicas de ensino eram completamente diferentes das outras disciplinas (GOMES, 2008).

Concomitante a isto, estava o aumento gradativo das mobilizações de educadores brasileiros e o aumento de conferências sobre educação, que contribuiu muito para o desenvolvimento das ideias sobre Educação no país, como por

exemplo os encontros e publicações da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1978).

Com a abertura democrática do país e a publicação da Constituição de 1988, uma nova LDB precisava ser redesenhada. O movimento de mudança das habilitações de Educação Artística para Licenciatura em Música viria a ser impulsionado pela Federação dos Arte Educadores do Brasil (FAEB), que teve também resultado na influência de cursos de bacharelado para que fossem mais reflexivos e não apenas técnicos, mobilizou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, que decretava o fim do curso superior de Educação Artística polivalente e, a partir de então, todas as artes que eram inclusas neste currículo poderiam ter independência e autonomia como um campo de estudo. Era o início da Licenciatura em Música, embora apenas em 2008 fosse decretada uma lei específica para seu ensino³¹. O Teatro, a Dança, e as Artes Plásticas também iniciavam aí suas Licenciaturas (GOMES, 2008).

A formação em música era realizada principalmente nos cursos de graduação presentes nas regiões Sudeste e Sul, além do grande número de músicos que iam buscar uma formação no exterior, sobretudo os instrumentistas e compositores. Desta forma, passou a separar-se a carreira musical em dois grandes polos – o polo educacional, para quem fosse fazer Licenciatura, com uma formação mais abrangente, que incluía disciplinas pedagógicas e humanas, além das específicas de música, e o pólo performático, ou seja, do Bacharelado, para quem fosse tirar uma formação de nível superior que remetesse à dos Conservatórios, para se formar músico concertista. Se os cursos de Licenciatura visavam um aperfeiçoamento voltado à docência, onde o contato com os questionamentos da pedagogia e da didática as impulsionava a pensar novas formas de ensino da música, no Bacharelado a metodologia do ensino não era pensada, sendo um aprofundamento do currículo dos conservatórios. No Bacharelado, o currículo da música se expandiu, os campos de estudo se multiplicaram e se especializaram, mas os métodos de aprendizagem permaneceram. Na Licenciatura, as formas de aprendizado e as reflexões sobre música foram valorizadas.

³¹ A Lei 1.769/2008 torna obrigatório o ensino de música nas escolas. No final de 2016, sob intensa pressão e mobilização popular contra, foram aprovadas no Governo Temer, sob regime de urgência, mudanças que alteram esta obrigatoriedade para o Ensino Médio.

Como resultado desta separação e também de um processo de valorização da performance musical em detrimento da docência, Vieira (2004) aponta uma hierarquização em relação à formação musical:

A licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música representaria o menor grau de todos; a Licenciatura em Música viria a seguir, dando mais ênfase ao conteúdo de teoria do que à performance; o Bacharelado culminaria a escala porque é o único curso que visa à formação do concertista (VIEIRA, 2004, p. 147).

É importante atentar para esta hierarquização e para a construção do perfil dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música para construir as reflexões quanto ao perfil do curso de Bacharelado em Música Popular. Até então, a formação em música no Brasil tinha como cânone as tradições da música europeia, da música erudita, ainda que tenha havido movimentos de inserção de referências nacionais em composições brasileiras, como na obra *O Guarani*, de Carlos Gomes, e muitas das obras de Heitor Villa-Lobos, que ficaram inclusive consagradas no exterior.

4.3 O RECONHECIMENTO DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA E A DEMANDA POR UM BACHARELADO QUE A ESTUDE EM SUA INTERDISCIPLINARIDADE

A música popular, por sua vez, sempre esteve um tanto à parte das instituições de ensino. Pelo menos até o século passado. No Brasil, a música popular, feita pelo povo, foi ignorada pelas elites intelectuais durante boa parte da história (VILELA, 2012).

Quando foram criadas as primeiras escolas de música em nível de terceiro grau no Brasil foram trazidas metodologias utilizadas para o ensino da música europeia; talvez pela inexistência de uma para se ensinar a música clássica brasileira, ou talvez, pelo fato de a música clássica brasileira andar sempre nos trilhos da que elegeram como vanguarda de si, a música europeia, ou talvez ainda, pelo fato de acharem que a música surgida no Brasil, chamada música popular, não tivesse nível nem distinção para ser sistematizada e utilizada como base do ensino musical. (VILELA, 2012, p. 134).

De forma exterior a toda escolarização, a miscigenação cultural Brasileira, a presença massiva de descendentes de negros que vieram trazidos como escravos e sua forte identidade cultural, foi fazendo com que, na história da música brasileira,

começassem a surgir diferentes manifestações populares, ritmos, danças, festejos, frutos do encontro de povos que se deu no Brasil. A herança fundamental da música africana, segundo Sandroni (2001), foi a síncope, também chamada de síncope, que é a batida rítmica característica do batuque africano, responsável pelo suingue e balanço das músicas que surgiram da miscigenação com os povos africanos.

Para além das formatações conceituais e principalmente musicais, a música tocada nas salas e salões, de forma mais erudita, se juntavam, cada vez mais, aos batuques tocados e dançados por negros nos quintais, nas senzalas, nos quilombos. Hoje sabemos que eram diferentes formas de se tocar e de se dizer – “modinha” o nome que circulava em Portugal e na alta sociedade, “lundu” o nome que circulava entre a população brasileira, negra, mestiça, de periferia. Estes nomes foram sendo ressignificados ao longo do tempo, na medida em que as músicas europeias e de origem afro-brasileiras eram estudadas e comparadas (SANDRONI, 2001).

Outra influência fundamental, só por parte da Europa, foi o gênero musical polca, que se espalhou por todo o mundo, contribuindo para a formação de uma série de gêneros musicais por todo o globo (WISNIK, 2008). Machado de Assis, em duas de suas crônicas³², retrata a realidade musical do Rio de Janeiro no final do século XIX e suas marcas: a dualidade erudito/popular, a emergência do maxixe, a mestiçagem, a escravidão. A popularidade abarcada pelas modinhas e lundus começa a ameaçar a soberania da música erudita, e, se por um lado, o piano se torna o instrumento de versatilidade ideal para transitar entre os dois mundos, preservando o trabalho com a música independente de seu público, por outro a influência da música popular era inevitável, pois não chegava através do estudo, e sim através do ouvido. Assim, pianistas e compositores, ainda que com formação musical e ideal voltados à tradição europeia, acabavam por compor polcas “amaxixadas”, peças cada vez mais brasileiras e que iam ganhando cada vez mais notabilidade (WISNIK, 2008).

Ernesto Nazareth, Chiquinha Gonzaga e Joaquim Antônio da Silva Callado foram os primeiros compositores do gênero Choro, nome genérico para a música instrumental brasileira feita de forma “Chorosa”, juntando flauta, violão e machete (cavaquinho), que integra influências de diversos gêneros europeus, em especial a polca, à forma de tocar já influenciada pela cultura afro-brasileira, sincopada.

³² Ver os contos “Um homem célebre” e “O Machete”.

Influência mútua chegava às aglomerações suburbanas, quilombos e senzalas, incorporando aos batuques as nuances europeias que circulavam entre os lundus. Assim nasceu o samba, o gênero que iria embalar inúmeras festas e manifestações populares na Praça Onze, na Casa da Tia Ciata³³, cujas letras traziam o cotidiano do brasileiro à tona, de forma em geral bem-humorada ou trágica, que não tinham o registro da escrita musical, porém se utilizavam do recurso da oralidade para que as letras e melodias fossem espalhadas pela população.

Com o surgimento do fonograma, as primeiras gravações começaram a ser realizadas, e com elas surgiu um mercado da música que começa a voltar-se para a música popular. No Brasil, começavam a ser feitas as primeiras gravações, com o lundu “Isto é Bom”, de Xisto Bahia, seguido de inúmeras gravações de sambas feitos na gravadora Casa Edison, já no início do século XX. Mais adiante, artistas como Carmen Miranda e Ary Barroso já teriam prestígio internacional, principalmente nos Estados Unidos, onde a inserção da música popular no mercado fonográfico foi imensamente expressiva.

No Brasil, a Era do Rádio (era da Radio Nacional, lançada em 1936) fecundou a nação com uma identidade sonora (além de política e mercadológica), que passava pelas baladas norte-americanas, boleros, e principalmente pelo samba, com a formação de uma era de intérpretes de vozes marcantes da música brasileira, como Francisco Alves e Aracy Cortes. As harmonias do jazz norte-americano iam chegando ao Brasil, em mais um salto evolutivo para a música brasileira surge a Bossa Nova, cuja primeira aparição se deu através da gravação de “Chega de Saudade”, de Tom Jobim, gravada por João Gilberto, em 1959.

A partir daí, e com o surgimento da televisão, mais e mais música brasileira, cantada em português, começou a circular como “cultura nacional”. De forma mais ou menos politizada, com os Festivais da Canção da TV Record (que consagrou o que viria a se chamar de Música Popular Brasileira – MPB), com a Bossa Nova e com o rock da Jovem Guarda, ia se construindo um legado de nomes da música brasileira, junto ao fortalecimento dos gêneros musicais que eles representavam. Visto pelo prisma da difusão da música pelas mídias, o reconhecimento da música popular brasileira por parte das elites tornava-se inevitável, principalmente pela força de mobilização das massas que aquelas músicas, que tocavam cada vez mais no

³³ A Praça Onze e a Casa da Tia Ciata são dois dos principais locais onde o samba se consagrou.

radio e na televisão – a MPB, o rock nacional, o baião, o sertanejo – produziam (SANDRONI, 2012; BAIA, 2010).

Juntamente ao crescimento do mercado fonográfico entorno da música brasileira, ia se formando um conceito sobre Música Popular. A música popular começa a ser considerada a música que é urbana, moderna, midiaticizada e massiva. A História como área de pesquisa começa, nos anos de 1980, na Universidade de São Paulo, a estudar o conceito, até então tácito, do que era a Música Popular Brasileira – a MPB: a música que tocava na Rádio e nos Festivais televisionados. Este conceito, a MPB, fortalecia uma identidade nacional em torno da música representada pela mídia que incluía o samba, a bossa nova e, agora, a MPB (BAIA, 2010).

As Ciências Humanas foram fundamentais para a entrada da música popular feita no Brasil na Universidade. À medida que a canção brasileira se desenvolvia nos anos de 1960, com letras politizadas, os estudos sobre estas letras começaram a aflorar nos departamentos de literatura e semântica: “A porta de entrada da música popular na Universidade foi a letra das canções, que, durante a década de 1960, apresentaram um enriquecimento semântico”. (BAIA, 2010, p. 10).

Além disso, crescia no Brasil, assim como em diversos outros países, a ânsia por conhecer culturas ainda mais remotas, culturas que se desenvolveram durante os séculos de colonização e que não tinham vindo à tona através da mídia até então. A música de uma cultura popular, mas ainda não massificada: a música popular reverenciada pela cultura local. Através inicialmente da história e da antropologia, começou-se a pesquisar nas universidades, de forma sistemática, diferentes manifestações culturais locais brasileiras: folguedos, festas religiosas de diversas religiões, danças folclóricas, outras vertentes do samba, do sertanejo, do baião, e da própria MPB, que não eram/são conhecidas de forma geral no país. Vale mencionar que se deve ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), criado em 1937, a constatação, o reconhecimento e a salvaguarda de inúmeros gêneros musicais populares brasileiros, como o frevo, o tambor de crioula, o jongo, diversos tipos de samba, mais recentemente o carimbó, entre outros, e a condecoração do Patrimônio Cultural do Brasil, instância legal de legitimação social e institucional da música popular (MESQUITA, 2015).

A música popular, tanto a local como a midiática, começou a ser percebida como a maior cronista da história (VILELA, 2012), justamente por carregar nas suas

construções discursivas e sonoras – seja o relato em letra, por vezes censurado ou ainda subliminar, seja a evidente miscelânea cultural que aflora na musicalidade brasileira –, revelando que o estudo das Ciências Humanas, da História, da Antropologia, da Sociologia, não pode ser ignorado quando se pensa a Música Popular como objeto de estudo.

Relatando fatos, contando histórias, a música popular foi a cronista dos que não tiveram a sua história registrada pelas vias comuns da escrita, bem como olhou, de sua posição e à sua maneira, para os acontecimentos que foram registrados em livros e atas. (VILELA, 2012, p. 135).

Quanto à formação, para a maioria das pessoas que faziam música popular, seja veiculada nas rádios, seja de forma local, vinculada às culturas locais ou não, o aprendizado e a formação na música se dava de forma autônoma, aprendendo com familiares e/ou amigos. Todavia, parte dos músicos e músicas que faziam Bossa Nova e MPB tinham um mínimo de estudo erudito, mas, em geral, para as outras manifestações da cultura popular brasileira se aprendia no cotidiano e na imitação/reinvenção a partir daqueles que já sabiam.

De certa forma, talvez tanto o reconhecimento da importância da música popular brasileira que circulava nas mídias como identidade nacional (que já não podia ser negada), quanto a necessidade, visualizada por antropólogos e historiadores, de se pesquisar as manifestações locais da cultura popular brasileira, deram origem ao primeiro curso de Bacharelado em Música Popular do Brasil, na Universidade Estadual de Campinas, fundado em 1989. Concomitantemente, nos Estados Unidos e no Reino Unido começavam a surgir nas universidades cursos de Música Popular voltados ao jazz e ao rock³⁴. A partir de então, outras faculdades de música começaram a repensar seus projetos e suas habilitações, como mostraremos adiante.

A dificuldade e demora do reconhecimento da Cultura Popular pelo meio acadêmico brasileiro tem suas raízes no perseverante consumo pelas elites de referenciais estrangeiros advindos de pólos culturais hegemônicos, outrora países Europeus como Portugal, Espanha, França e Itália (hoje em dia os Estados Unidos

³⁴ Na página da University of Salford, Manchester – Reino Unido, consta a informação de que é desta instituição o primeiro curso universitário de Música Popular.(SALFORD, 2017). No *site* do jornal The Guardian (2015), consta a data de inauguração do curso como de 1992.

da América de forma bem expressiva), que excluiu as manifestações populares brasileiras do currículo básico formador do que foi chamado de Cultura (na cultura do “homem culto”), e a conseqüente exclusão da Cultura Popular das instituições escolares, do Ensino Básico ao Superior, até bem recentemente (SANDRONI, 2012; VILELA, 2012).

Por isso, ainda que este trabalho não trate da inclusão no sentido físico e atual do termo na Educação, considera-se que a entrada da Música Popular no Ensino Superior se trata sim de um processo inclusivo de uma cultura que, por mais substancial que seja em termos numéricos no país (tanto a música folclórica local, quanto a música popular massiva com os vários gêneros representativos espalhados em todo território nacional), ainda é minoria aos olhos das elites intelectuais e como objeto de estudo das pesquisas em música feitas no território nacional.

Isto é, a necessidade de se estudar a música popular deve ter por base sempre a necessidade de expandir as percepções sobre as múltiplas manifestações de cultura popular existentes no país, na América Latina, no mundo. A ideia de que a música popular deve ser incluída em qualquer lugar que se estuda música não deve excluir as expressões mais remotas da própria música popular (SANDRONI, 2012). Também, há de se considerar a conjuntura política de onde nasce a necessidade do curso de Bacharelado em Música Popular – a abertura democrática (posta em risco após o golpe de 2016) da universidade.

A presença crescente da música popular nas universidades brasileiras acontece no mesmo momento em que a sociedade vivencia um maior nível de democratização no acesso ao ensino superior. (MESQUITA, 2015, p. 491).

De certa forma este curso pode fazer parte de um projeto maior, de deselitização não apenas da música na universidade, mas da própria universidade, quando reconhece a importância de se abrir não para uma música considerada tradicional/folclórica, mas à música periférica como um todo, como o contemporâneo *funk* carioca. Aliás, esse gênero musical atualmente é objeto de estudo em laboratórios vanguardistas de etnomusicologia, como o da UFRJ, que estuda a musicalidade dos moradores da favela da Maré, no Rio de Janeiro. Sobre a pluralidade das identidades musicais brasileiras, encontramos nexos no seguinte questionamento:

Como identificar culturalmente um país como o Brasil, por exemplo? [...] Qual é a música Brasileira? O 'samba'? O 'mangue beat'? A 'bossa nova'? A 'ciranda'? O 'forró'? O 'fandango'? O 'sertanejo'? A 'MPB'? Seriam menos brasileiras as produções de 'rap', 'reggae' ou 'rock'? (CANDAUI et al., 2002, p. 33, grifo dos autores).

A potencialidade educacional da inserção da música popular na academia, em especial nos cursos de música, depende também de não perceber a cultura popular como enclausurada, particularista, folclorista, e sim como resultado sempre inacabado das dinâmicas sociais, políticas, econômicas, enfim, uma série de conjunturas que agregam a dimensão cultural. Mesquita (2015), que desenvolve um projeto de Extensão ligado à música, história e política de expressões populares como o maracatu, samba, forró, carimbó, na periferia de Manaus, defende a inserção da música popular nas graduações em música, justamente para nos levar a rever toda a construção de valores culturais cultuados pela elite brasileira.

Na medida de em que música popular esteve marcadamente ligada às angústias, problemáticas e questões mais agudas da sociedade, a inserção da música popular nos currículos dos cursos de graduação consiste em aperfeiçoamento necessário para as instituições que pretendem romper com traços arcaicos e conservadores de sua estrutura, utilizando a compreensão da realidade através deste caminho pavimentado por sons. Pode parecer contraditório que o empenho em ligar as próprias camadas populares à riqueza e diversidade da cultura popular parta justamente de uma instituição moderna como a universidade, este reduto tradicional de cultivo da cultura erudita. No entanto, acreditamos que um comportamento social responsável da universidade na atualidade, seja o de contribuir elevando a consciência dos setores subalternos sobre as potencialidades emancipatórias da cultura popular na modernidade. Ironicamente, esta extensão pretendeu oferecer, através do esforço institucional, uma visão menos enclausurada e particularista da cultura popular, extraindo de sua dimensão política direções e significados de emancipação mais gerais. (MESQUITA, 2015, p. 496).

Sandroni (2012) comenta sobre a necessidade de se pensar formas de inserção da cultura popular periférica, de tradição oral, na Universidade, e de como estas inserções devem ser dialogicamente construídas.

Se a chamada 'música popular' tem, mal ou bem, encontrado seu caminho nas instituições de ensino musical, o mesmo não se pode dizer da enorme diversidade de nossas músicas de tradição oral. O próprio termo pelo qual as designei já aponta a dificuldade: como 'institucionalizar' algo que por definição se transmite de maneira informal, e cujos maiores mestres são, em muitos casos, precariamente alfabetizados? Ora, querer bem a estas músicas não implica em querer que o povo continue analfabeto, como já

notaram, cada um a seu modo, Mário de Andrade (em *O banquete*) e Caetano Veloso (ao criticar, em 1965, o primeiro livro de José Ramos Tinhorão). Os analfabetos podem aprender com os letrados, e os letrados com os analfabetos. O grande portador desta lição foi Paulo Freire, e talvez os músicos tenham mais a aprender com ele do que com Dalcroze ou Orff. (SANDRONI, 2012, p. 133).

Ainda, nas Licenciaturas em Música há cada vez mais o reconhecimento do cancionero popular e da música folclórica como altamente significativos no processo de educação musical brasileira, e da música popular como um todo para a educação. Contudo, há poucos cursos que se voltam especificamente à Licenciatura de uma Música Popular. Há, de fato, uma linha tênue que separa alguns cursos de Licenciatura em Música de cursos de Bacharelado em Música Popular e/ou Bacharelado em Música com Habilitação em Música Popular. Isto porque ambos os cursos necessitam do arcabouço teórico das Ciências Humanas para atingir seu escopo.

Diferentemente do Bacharelado em Instrumento, que visa a formação do concertista, o Bacharelado em Música Popular se apresenta como uma formação complementar ao músico popular, que em geral possui caminhos muito próprios e particulares de formação. Esta complementação se dá em diversos sentidos, como a ampliação do conhecimento teórico, o aperfeiçoamento técnico do instrumento, a ampliação da rede de contatos, e também a necessidade/vontade de um diploma (PRESSER, 2015).

4.3.1 Os Cursos Superiores de Música Popular

Registramos 12 cursos de graduação voltados à Música Popular (que possuem o termo Música Popular como nome do curso ou habilitação) no Brasil que estão ativos, sendo nove cursos de Bacharelado, encontrados nas seguintes Universidades, com os respectivos nomes:

1. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) – Graduação em Música com diversas modalidades, entre elas Música Popular, criada em 1989³⁵.

³⁵ Site do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas: <https://www.iar.unicamp.br/graduacao-em-musica>

2. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): Bacharelado em Música, com diversas habilitações, entre as quais a Habilitação em Música Popular Brasileira – Arranjo Musical, desde 1997³⁶.
3. UFBA (Universidade Federal da Bahia): Graduação em Música Popular, desde 2002³⁷.
4. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus Curitiba II* Faculdade de Artes do Paraná – FAP: Bacharelado em Música Popular, desde 2003³⁸.
5. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL): Bacharelado em Música Popular, criado em 2008³⁹:
6. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Bacharelado em Música com Habilitação em Música Popular, criado em 2009⁴⁰.
7. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Bacharelado em Música, com diversas habilitações, entre elas a Habilitação em Música Popular, criada em 2012⁴¹.
8. Universidade Estadual do Ceará (UECE): Bacharelado em Música Popular com Habilitação em Saxofone (não foi encontrada data de criação)⁴².
9. Universidade Federal da Paraíba (UFPB): Curso Superior Sequencial em Música Popular (não foi encontrada data de criação)⁴³.

³⁶ Site do Instituto Villa-Lobos, sede da música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde encontra-se disponível a ementa do curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Música Popular Brasileira/Arranjos:

<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/fluxogramas-dos-cursos-de-graduacao/fluxograma-bacharelado-em-mpb-arranjo/view>

³⁷ Site da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia: <http://www.escolademusica.ufba.br/graduacao/musica-popular>

³⁸ Site da Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR):

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>

³⁹ Site da Universidade Federal de Pelotas, onde está disponível o Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado em Música Popular: <http://wp.ufpel.edu.br/musica/files/2015/03/ProjetoPedagogicoMusicaPopular.pdf>

⁴⁰ Site do Curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal de Minas Gerais: http://www.musica.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=133

⁴¹ Site do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/bacharelado-em-musica-9999999/>

⁴² Não foi encontrada uma página específica do curso de Música Popular no site da Universidade Estadual do Ceará. Em busca específica, apenas uma nota evidenciando a existência do curso: <http://www.uece.br/uece/index.php/noticias/93281-coral-vozes-da-uece-retoma-atividades-e-recebe-novos-integrantes>

⁴³ Notícia de abertura do curso, publicada em abril/2016 em: <http://www.ufpb.br/content/ufpb-recebe-inscri%C3%A7%C3%B5es-de-cursos-superiores-sequenciais-em-m%C3%BAsica>

Registramos também as Universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Música Popular:

1. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
2. Universidade Federal da Bahia (UFBA) ⁴⁴
3. (Instituto Federal de Pernambuco) Licenciatura em Música com Habilitação em Práticas Interpretativas da Música Popular no IFPE⁴⁵.

Verificamos que alguns Bacharelados mudaram seus currículos para Licenciaturas após a Lei 1.769/2008, lei que instaura obrigatoriedade da Música na Educação Básica.

Em Minas Gerais, encontramos uma instituição não governamental chamada Bituca – Universidade de Música Popular, mantida pela companhia de teatro e música Ponto de Partida⁴⁶, que desde 2004 oferece gratuitamente cursos profissionalizantes na área de música popular, ainda que não sejam reconhecidos pelo MEC. Existem também inúmeras universidades estrangeiras que oferecem o curso superior em Música Popular, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, ainda que o currículo do que é englobado como música popular deva mudar de uma para outra. Em geral, o que se percebe é que o jazz é o gênero principal estudado/trabalhado, seguido do rock e do pop (SALFORD, 2017).

Sobre as propostas dos cursos apresentadas publicamente, encontramos as seguintes descrições nos *sítes* da UNICAMP e UFBA, respectivamente.

A modalidade de Música Popular da Unicamp é pioneira no Brasil. Uma das grandes preocupações do curso é oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para sua atuação profissional, em todas as especialidades possíveis da música popular, seja como instrumentista, arranjador ou produtor musical. Servindo a este propósito, o Departamento de Música conta com a necessária infraestrutura proporcionada por laboratórios específicos como o de Informática, onde os estudantes mantêm permanente contato com equipamentos, softwares de última geração, e estúdio/laboratório de gravação, onde podem trabalhar com todas as vertentes da

⁴⁴ Segundo Nota do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, de 2015, disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_110_2015_e_Parecer_CEE_N_246_2015.pdf

⁴⁵ *Site* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, onde constam informações sobre o curso: <http://www.belojardim.ifpe.edu.br/antigo.php?pag=123>

⁴⁶ *Site* da Companhia de Teatro e Música Ponto de Partida, que atua desde 1980: <http://www.grupopontodepartida.com.br/grupo/>

informática aplicada à música. O curso dispõe de professores de violão, guitarra, baixo, piano, saxofone, bateria e voz (UNICAMP, 2016).

Percebemos nesta descrição acima um posicionamento curricular voltado ao trabalho como músico popular. Na descrição do curso de Bacharelado em Música Popular da Universidade Federal da Bahia, isto também ocorre, ainda que ao final a pesquisa seja citada:

O egresso do Bacharelado em Música Popular é um indivíduo capaz de realizar uma leitura permanente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido e adaptar-se às exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e, especificamente, no campo da música. [...] O profissional a ser formado na Habilitação em Composição e Arranjo é aquele ligado às práticas de criação e adaptação de obras originais dos gêneros chamados 'populares', bem como de gêneros musicais 'fronteiriços', podendo atuar como diretor musical, compositor de trilhas para espetáculos, audiovisuais, etc. Pode também atuar como pesquisador, musicólogo ou crítico musical na área de música popular. O profissional a ser formado na Habilitação em Execução é o instrumentista ou cantor ligado aos gêneros populares. Gostaríamos de realçar que a flexibilidade e autonomia curriculares proporcionam aos alunos a possibilidade de expandir os limites curriculares das Habilitações, proporcionando a possibilidade de formação de um perfil profissional que integre as especificidades contidas nas Habilitações. (UFBA, 2016).

Esta pesquisa se atém ao curso da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o 4º da lista acima, cujas propostas serão descritas em um capítulo específico.

Nas linhas abaixo, seguem alguns trabalhos publicados tendo como ponto de observação outros cursos de Música Popular:

Mauro Rodrigues (2015) acompanhou a implantação da habilitação em Música Popular na Escola de Música da UFMG, que foi impulsionado pelo REUNI⁴⁷. O projeto foi desenvolvido coletivamente, através de comissões e oficinas incluindo professores visitantes, artistas consagrados da música popular, como Toninho Horta, e tinha como fundamento a noção de que muitos músicos na história do Brasil, para sobreviver nos centros urbanos, transitavam entre o erudito e o popular, e que esta realidade ainda é presente nos dias atuais.

⁴⁷ REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, é um programa do governo federal que integra o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), decretado em 2007. Fonte: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>.

O projeto de professor visitante tinha duas linhas de atuação. Uma era o trabalho com um grupo de professores com o intuito de desenvolver uma proposta de criação de um currículo de música popular. Outra era o trabalho com os alunos no sentido de pesquisar e desenvolver práticas e conteúdos que deveriam estar nesse currículo. (RODRIGUES, 2015, p. 502).

Frente aos questionamentos de que a música popular devesse manter-se fora da academia, como tem sido, sem problemas, ou sobre como a dicotomia entre erudito e popular separa a música que deveria ser estudada como algo único, Rodrigues argumenta que a riqueza dos gêneros musicais exige o delineamento de um leque de abrangência para que se possam estudar as rotas migratórias da música, os hibridismos na formação dos gêneros musicais, e ainda afirma: “A introdução de conteúdos, práticas e metodologias de música popular nas escolas de música de ensino superior representa uma mudança de paradigma para esse ensino” (RODRIGUES, 2015, p. 506).

Presser (2013, 2015, 2016) Estudou a implementação do curso de Bacharelado em Música Popular da UFRGS (também impulsionado pelo REUNI), o perfil dos vestibulandos e alunos já ingressos para o curso (quanto às suas expectativas e experiências prévias), bem como “repercussões e os desafios da formação do músico popular no âmbito da Universidade” (PRESSER, 2015, p. 508). O curso foi criado após pesquisa com os alunos, onde foi constatada uma demanda de melhor articulação entre teoria e práticas musicais, de forma diversificada, a fim de atender as demandas do mercado. Desta forma, alguns dos valores priorizados para o projeto político pedagógico do curso foram abrangência e flexibilidade, para a construção de um currículo versátil.

A pesquisa de Presser (2015) no vestibular revelou que a busca pelo curso de Música Popular tem perfil variado: “experiências distintas entre si como a de um músico com 40 anos de profissão, com vários discos gravados, e àquele que prestou o seu primeiro vestibular aos 17 anos de idade” (PRESSER, 2015, p. 513). Também verificou que, desde a sua criação em 2012, há uma procura crescente pelo curso, e que as expectativas dos estudantes se relacionam mais intensamente com a demanda por conhecimento teórico e prático/técnico do que com a formação de uma rede de contatos e com a aquisição do diploma.

Outras constatações que se tornam importantes por dialogar com o universo pesquisado nesta pesquisa, são as análises que Presser faz sobre a experiência prévia dos estudantes, quanto ao estudo e quanto ao trabalho com música: é muito

comum que o estudante tenha aprendido grande parte de seus conhecimentos musicais de forma autônoma e são, em geral, bastante experientes.

Eles têm muito mais experiência profissional do que alguns professores; alguns têm um nível alto de conhecimento não só prático e técnico, mas mesmo teórico, os quais os tornariam capazes até mesmo de ministrar as aulas que assistem. (PRESSER, 2016, p. 3).

Temos aqui, de forma incipiente, uma proposta de reflexão sobre a relação professor-aluno, pois nestas circunstâncias a autoridade referente àquele que domina determinado conhecimento se vê diluída frente à existência de um aluno que possui até mais conhecimento do que o professor, podendo causar anseios e outros tipos de reações no corpo docente.

O aluno traz a sua bagagem profissional e promove discussões em aula entre eles próprios e o professor, onde o cotidiano do mundo do trabalho (lugar onde esse conhecimento acadêmico deveria ser usado) é objeto de reflexão sistematizada. É, portanto, um portador de saber não acadêmico – porém, útil, necessário e real (no sentido de ser o que é e deve ser aplicado na profissão) – que alimenta a academia, numa outra reviravolta do entendimento do que é um aluno, ele próprio ao menos em parte com a função de nutrir a academia. [...] De que modo a singularidade da experiência de cada aluno – base em geral da relevância do conceito de diferença – se radicaliza no caso do Bacharelado em Música Popular, na qual mais do que um alerta (para a atenção à riqueza da experiência singular) a peculiaridade dos alunos muito experientes (tanto ou mais do que alguns professores) impõe uma atitude diferente, também, da comunidade acadêmica? (PRESSER, 2016, p. 7).

Uma outra questão que se coloca como importante para pensar o curso de Bacharelado em Música Popular é a dinâmica do curso quanto à performance e à prática musical como interdisciplinares. Bollos (2009) chama atenção para dois grandes dilemas dos cursos de música: a generalidade *versus* a especialidade, e a desintegração entre teoria e prática. Cada curso acaba pendendo para um lado ou para outro, deixando quase sempre a lacuna da formação no lado contrário.

Quanto à performance, Bollos (2009) adverte que as horas dedicadas à prática da performance musical nos cursos de música são muito poucas, não chegando muitas vezes a 4h/a semanais nos cursos de Bacharelado, uma carga horária muito baixa em virtude da necessidade desta atuação para a formação profissional. Ainda, a performance não é apenas o estudo do instrumento, mas a edificação de uma identidade artística-musical construída interdisciplinarmente entre questões históricas, sociológicas, antropológicas, entre outras, para além do estudo

da técnica. É este compilado que permite ao músico uma coerência conceitual na sua prática artística, que lhe confere uma identidade, e é por isto que deveria haver mais tempo dedicado a esta atividade.

O que se chama de performance musical compreende não só as habilidades motoras, mas também os processos mentais de percepção, classificação e reconhecimento dos fatores que contribuem para a formação de um músico. (BOLLOS, 2009, p. 109).

Nas construções dos currículos em Música Popular, a discussão sobre a performance e a prática asseguraria que esta formação pudesse ocorrer de forma pertinente com a execução profissional, e impediria que os estudantes fossem buscar formações adicionais além do curso superior, como comumente o fazem no Brasil (BOLLOS, 2009). Também está presente nas ideias da autora a noção de que os ambientes de informalidade são uma esfera bastante significativa no contexto da aprendizagem musical: “O caminho percorrido por músicos populares é repleto de vivências musicais fora do ambiente acadêmico, vinculado aos processos de aprendizagem informal.” (BOLLOS, 2009, p. 120).

De forma sintética, os desafios do curso de bacharelado em Música Popular, e os conflitos pelos quais passam os próprios estudantes, que são também, em sua maioria, músicos populares, passam pelas seguintes questões:

- Propor, por um lado, a pesquisa da música que em parte não foi aclamada pela história brasileira e, por outro, trabalhar a formação de um músico que até então não era escolarizado – o músico popular;

- Especializar-se em uma graduação não garante inserção profissional, uma vez que o curso não fornece todas as ferramentas para tal – e nem teria como fazê-lo, uma vez que a música popular não tem vias de prestígio estabelecidas de forma a poder dar esta segurança profissional- uma formação que depende de diversos fatores, que incluem deste o conhecimento técnico de um instrumento à vivência dentro dos meios culturais pelos quais determinados gêneros e estilo circulam;

- A ideia de que a vida profissional do músico popular é generalista – não é especializada, como o músico erudito – é preciso formar para além da pesquisa, para além da performance – é preciso formar um profissional que tenha potencial para inovar-se, lidar com suas próprias questões de investimento profissional, como muitos cursos de música popular nos Estados Unidos trabalham (PRESSER, 2013);

- Inclusão das manifestações da cultura popular de acordo com propostas político-pedagógicas inclusivas em relação à cultura popular marginalizada (seja ela tradicional ou contemporânea) em resposta a uma curricularização onde apenas os representantes centrais da cultura nacional e internacional tenham espaço;

- A ideia de que os currículos de música popular necessitam abrir as disciplinas específicas de modo a torná-las mais práticas e, portanto, mais de acordo com os processos de aprendizagem da música popular; incluindo a performance e a acuidade musical como meios para o fazer musical e para a construção do saber.

- A noção de que as vivências exteriores à sala de aula são de suma importância para a formação do músico popular, a inclusão destas vivências no currículo;

- Outro desafio dos cursos de Música Popular é oferecer uma formação além da que o músico popular poderia buscar de forma autônoma, além do *networking* e do diploma. De certa forma, o curso de Música Popular não foi criado para ser uma especialização do curso de Música, embora a demanda dos estudantes proponha que seja, mas como uma contrapartida para os séculos de negligência para com os processos produtivos e criativos da música popular no ensino formal de música, que ficaram alheios à Universidade. Por se tratar de um trabalho cujo produto é consumido subjetivamente pelo público, isto é, não há uma fórmula para se tornar um músico popular, o curso, tanto no Brasil quanto no exterior, passa por diversas críticas, como aquela na qual certos trabalhos exigem mais experiência do que conhecimento, ou ainda, a crença de que o talento pessoal está acima de algumas formações. Outros cursos passam ou passaram pelo mesmo desafio, que inclui o desenvolvimento de uma respeitabilidade dentro da academia, como o curso de Jornalismo, o curso de Publicidade, e os cursos de Artes em geral (THE GUARDIAN, 2006).

A ideia de sistematizar saberes que sempre estiveram à margem da universidade geralmente é repudiada ou por quem não reconhece aqueles saberes como conhecimentos meritórios de estudos acadêmicos, ou por quem não acredita que a ciência tenha a contribuí para a construção deste saber. Quanto à questão do prestígio, em se tratando de iniciativas que dependem da criatividade humana, a mesma ausência de fórmula que rege o desenvolvimento de *start-ups*, de empresas, onde diversas iniciativas são bem sucedidas, outras muitas não, ainda que hajam formações específicas para isto (administração, produção, marketing). Na área da

música popular é similar, os cursos superiores podem se dedicar com a formação de um profissional com inserção no mercado de trabalho, mas o destaque é imprevisível.

4.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música

Atualmente, os cursos de graduação em música no Brasil são regidos pela Resolução nº 2/2004 do Conselho Nacional de Educação, pelo qual são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música pela Câmara de Educação Superior em 8 de março de 2004 (BRASIL, 2004). Estas Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas por uma Comissão de Especialistas de Ensino de Música e prevê diversas providências, dentre as quais destacamos: a possibilidade do curso ter uma ênfase particular; a obrigatoriedade de um Projeto Pedagógico onde constem as concepções do curso, os objetivos, o currículo, modos de avaliação e integração entre teoria e prática, concepção e composição do estágio curricular supervisionado, concepção e composição de atividades complementares, inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso, etc. A Lei também prevê um perfil desejado de formando:

Art. 3º O curso de graduação em Música deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (BRASIL, 2004, p. 2).

E também aponta uma expectativa de atuação dos formandos na sociedade, através de cinco principais habilidades:

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;

IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico. (BRASIL, 2004, p. 2).

Quanto aos conteúdos que devem ser assegurados, a Lei cita conteúdos sobre Cultura e Artes, Ciências Humanas e Sociais, Antropologia, Psicopedagogia, conteúdos específicos de Música que abordem conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência, conteúdos teórico-práticos como Estágio e Iniciação Científica, entre outros. Quanto às Atividades Complementares, a Lei dispõe sobre diversas atividades à parte do ensino e do estágio que devem compor o currículo (note-se que Extensão Universitária está brevemente citada como inclusa nesta possibilidade):

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.
Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2004, p. 3).

Segundo esta lei, disposições mais específicas devem ser dadas a partir de regulamentações internas de cada curso de graduação em música, que podem ter particularidades. Outra observação é que a legislação não apresenta nenhum termo diretamente alusivo nem à música erudita nem à música popular.

4.3.3 A Roda de Choro como Método Popular

Antes de seguir adiante, optamos por trazer a esta pesquisa as experiências de inserção do gênero Choro nas escolas e faculdades de música no Brasil e no exterior, bem como suas possibilidades pedagógicas enquanto abordagem/vivência em música popular brasileira, por ser a metodologia (forma de aprendizado) de inserção da música popular na Universidade e nos cursos de Música mais encontrada nesta pesquisa.

Partindo de um relato sobre prática de rodas de Choro durante o ano de 2015 como “estratégia de inserção da música popular brasileira na universidade” (LINHARES; MOTA, 2015, p. 482), percebemos que há um movimento crescente de envolvimento com o Choro como estratégia de aprendizado da música brasileira.

Um levantamento inicial *on-line* mostrou que há cada vez mais Rodas de Choro dentro das Universidades:

- UFSJ (Federal São João Del-Rei) – Projeto “Roda de Choro” desde 2014 - (LINHARES; MOTA, 2016);
- UFSCAR (Federal de São Carlos) – Projeto “Conhecendo o Choro” – desde 2012 (FALCHETI; GALIZIA, 2013);
- UEM (Universidade Estadual de Maringá) – Projeto “Roda de Choro: Música Brasileira na Comunidade” desde 2011 (VEBER, 2013);
- UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) – “Choro Universitário” desde 2014 (UFJF, 2015);
- UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) FAP – Oficina de Choro, desde 2006, com uma pausa de 2011-2015 (Falaremos sobre esta Oficina mais adiante).

Além das rodas de Choro como projetos de extensão para formação dos estudantes, em uma pesquisa básica na *web* averiguamos que são inúmeras universidades brasileiras que incluem em projetos de extensão apresentações de Choro, para difusão do gênero e formação de plateia.

Analisando o Projeto “Roda de Choro” na UFSJ (São João Del Rei) com os estudantes de Licenciatura em Música, Linhares e Mota (2015) também discorrem sobre a importância da oralidade – é na roda que se aprende regras implícitas, que talvez não serão ditas, mas que ao tocar de forma frequente se observa, se sente, se aprende. Está também presente neste trabalho a ideia geral de que a música popular aproxima as pessoas que a estudam da realidade social, sendo uma forma de ponte para a compreensão e transformação desta.

Fiorussi (2012) disserta sobre os aspectos educativos da roda de Choro, na convivência com os músicos.

O aprendizado musical do Choro, embora apresente semelhanças nos processos de cada músico, acontece para cada indivíduo de maneiras

distintas; os processos de aprendizagens são não lineares, mas envolvem uma organização individual que se dá a partir da interação com outras pessoas em rodas de Choro e outras práticas sociais que envolvam a música. (FIORUSSI, 2012, p. 2).

O Choro é uma das “escolas” informais de aprendizado de música no Brasil, uma das formas que se tem de aprender música – e outros valores sociais⁴⁸ – é na Roda de Choro.

Os processos de aprendizagem no Choro, assim como em outras culturas populares, não são desorganizados, apenas não são lineares. Cada indivíduo elabora sua sistematização de conhecimento de repertório, de treinamento técnico dos instrumentos, de participação em rodas, grupos, ensaios, de audição de discos e da observação de músicos mais experientes. Não ocorre, portanto, uma sistematização de um para outro, como ocorre tradicionalmente no sistema escolar; a sistematização se dá a partir das necessidades de cada um e é (re)alimentada na interação com os outros. (FIORUSSI, 2012, p. 117).

Numa pré-análise histórica, o Choro, por ter circulado em partituras desde a muito, e também a bossa nova⁴⁹, compõem a escola de música brasileira sistematizada, pois se apresentam na linguagem universal do aprendizado em música – a notação musical, partitura cifrada, através da qual intérpretes do mundo inteiro têm acesso à execução de determinada peça musical destes repertórios.

Assim, uma hipótese é a de que o Choro está se tornando uma escola de música no Brasil (e no mundo), com a força que faz lembrar o Jazz americano. Músicos de todo mundo se reúnem em rodas de Choro – porque é a música “possível” brasileira. Se a acessibilidade dos Standards de Jazz aumentou muito com a publicação do Real Book (um livro de partitura desenvolvido por estudantes de jazz), a compilação de um expressivo número de partituras de Choro (por exemplo, no Songbook⁵⁰ do Choro há 97 músicas no 1º volume; 100 no 2º volume; e 100 no 3º volume).

Esta contextualização talvez se torne importante, pois, ainda que não hajam pesquisas em larga escala sobre a inserção do Choro nas faculdades de música no

⁴⁸ Interessante que em sua dissertação Fiorussi fala sobre os seguintes valores sociais que circulam como aprendizados em uma Roda de Choro, apenas através das linguagens musicais e corporais: ouvir, memória, expressão, diálogo, arte, olhar, sentir, parar, intergeracionalidade, história, generosidade, respeito. (2012, p. 114).

⁴⁹ Tanto a Bossa Nova quanto o Choro possuem uma grande quantidade de peças escritas em forma de partitura.

⁵⁰ Ao contrário do Real Book, o Songbook é uma compilação de partituras feita de forma particular, iniciativa de Almir Chediak.

Brasil e no mundo, imaginamos que o Choro está ganhando uma proporção maior como gênero pedagógico do que está sendo acompanhado pelas pesquisas na área. Inclusive por ser um gênero instrumental e não ter a barreira da letra, não tem dança, enfim, não oferece grandes barreiras culturais (barreiras musicais sim, técnicas, pois exige um mínimo de qualidade técnica na execução do instrumento – o que pode até ser um incentivo ao seu aprendizado) para a sua aproximação.

Se Vilela (2012) e outros pensadores da música popular brasileira se questionavam acerca da metodologia empregada nos cursos de música popular, talvez as Rodas de Choro tenham ainda muito a ensinar para as faculdades sobre como se ensinar e se aprender música popular no Brasil.

5 A FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (UNESPAR CAMPUS CURITIBA II), O CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR E A EXTENSÃO PROPOSTA POR DISCIENTES

5.1 HISTÓRICO INSTITUCIONAL E ALGUMAS EXTERIÊNCIAS DE EXTENSÃO

5.1.1 A FAP e o curso de Bacharelado em Música Popular

O que hoje é o *campus* Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, da UNESPAR, teve início indireto com a fundação do Conservatório de Música do Paraná, fundado pelo maestro suíço Leonard Kessler, em 1913. Nesta época o movimento cultural em Curitiba efervescia devido a diversas circunstâncias políticas, econômicas e sociais globais e locais, entre elas a Proclamação da República, o fim da escravidão e, mais localmente, o “paranismo”, uma série de políticas de incentivo à cultura local (GOMES, 2008). Em 1924, Kessler morreu e o paulista Antonio Melillo assumiu a direção da instituição, que encerrava suas atividades. Porém, em 1931, Melillo inaugurou a Academia de Música do Paraná (oficializada como estadual em 1955) a qual dirigiu até 1966, com cursos de piano, violino e teoria musical. Em 1956, a professora Clotilde Leining fundou o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, que funcionava na mesma sede do Conservatório de Música do Paraná, com o objetivo de formar professores especializados na docência de Canto Orfeônico – uma proposta nacional de Ensino da Música (GOMES, 2008; SANTOS, 2012). A Lei nº 5.452 de 1967 transformou o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico em Faculdade de Educação Musical do Paraná (sigla FEMP), para suprir a demanda por professores de Educação Musical, oferecendo primeiramente o curso de Licenciatura em Música. Em 1976, o Decreto 77.413 o transformou em Curso de Educação Artística – Licenciatura em Música, quando surgiu também o curso Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (GOMES, 2008; SANTINI, 2016).

Em 1983 foi criado o curso de Musicoterapia, também pela professora Clotilde Leinig. Em 1991, o nome Faculdade de Artes do Paraná foi institucionalizado por um processo iniciado em 1989. Em 1992 surgiu o curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas e, em 1993, são criados os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança e o Bacharelado em Artes Cênicas.

Em 2002 foi aprovada a reforma curricular que separava Educação Artística em três cursos – Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Teatro, e que implantava também o curso de Bacharelado em Música Popular. O curso de Cinema e Audiovisual é criado em 2005 (GOMES, 2008).

Recentemente, em 2013, houve a incorporação da Faculdade de Artes do Paraná à Universidade Estadual do Paraná, juntamente com a EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) e outras cinco faculdades estaduais, para a UNESPAR. Este processo trouxe mudanças políticas, de gestão e de orçamento, mas não houve mudança na estrutura dos cursos até então, e o nome Faculdade de Artes do Paraná e sua sigla (FAP) seguem nos documentos e páginas virtuais oficiais, como o nome próprio do *Campus* Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR.

Sobre a pesquisa do acervo histórico da Faculdade de Artes do Paraná e das faculdades de música em geral, Zeloí Santos comenta sobre as dificuldades de pesquisa: “são raros por aqui os estudos que abordam as instituições de ensino voltadas para a preparação de artistas ou professores de Arte, principalmente na área da Música” (SANTOS, 2012, p. 17). Desde 2011 iniciou-se um levantamento da documentação histórica da instituição, tratamento em prol de preservar este material e iniciar estudos de cunho histórico e historiográfico da evolução da Faculdade de Artes do Paraná. Este acervo encontra-se hoje disponível na biblioteca do Campus, Biblioteca Octacílio de Souza Braga (GRAÇA; SANTOS, 2013).

5.1.2 O curso de Bacharelado em Música Popular

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Bacharelado em Música Popular⁵¹, de julho de 2015, o curso teve sua primeira turma iniciada em 2003, e passou por uma reestruturação curricular em 2010 (UNESPAR, 2015).

A proposta inicial deste curso, apresentada no PPP de 2015 era “criar um espaço de formação em nível superior e de reflexão acadêmica que não concebesse a música apenas em suas formas mais elitistas de representação.” (UNESPAR, 2015, p. 6).

⁵¹ Este documento foi disponibilizado pelo coordenador do curso em atividade em 2016/ janeiro de 2017, via protocolo de pedido de acesso à documentação pública.

Esta oferta serviria para suprir uma “demanda reprimida” de músicos e profissões relacionadas à música, voltadas às práticas profissionais não convencionais no universo da música erudita como: instrumentistas sem prática de leitura de partituras; músicos que tocam instrumentos não eruditos, os quais guitarra, baixo elétrico, bateria; DJ’s; e músicos que não veem na orquestra seu propósito de trabalho (UNESPAR, 2015, p. 7).

Em uma postagem sobre os dez anos do curso, no *blog* pessoal “História Cultural”, do professor Dr. André Egg no jornal Gazeta do Povo (2013), ele lembra: “O início do novo curso era uma ousadia que beirava à imprudência” (EGG, 2013, p.1). A ruptura com a tradição clássica europeia, excessiva nos departamentos de música do país, é o que tornava a iniciativa dos professores Sérgio Deslandes e Dráusio Fonseca tão vanguardista, conforme as palavras de Egg (2013):

Se por um lado os graves problemas estruturais (falta de professores com perfil profissional na área do curso, falta de salas adequadas, falta de equipamentos) faziam as dificuldades de funcionamento do curso, por outro lado o Bacharelado em Música Popular era uma oportunidade para que vários músicos muito bons que já atuavam profissionalmente pudessem ingressar nos estudos de nível superior, pois pela primeira vez era possível prestar um vestibular específico, sem a necessidade de preparar um repertório, digamos, de sonatas de Beethoven para passar no vestibular. (EGG, 2013, p.1)

O PPP do curso possui uma visão otimista sobre sua formação, relatando o sucesso profissional dos egressos e considerando que o curso trouxe transformações para a área da Música Popular em Curitiba, aumentando as atividades produtivas e criativas desta área. Na concepção do curso e de seu currículo, o PPP contempla as dimensões prática, teórica e reflexiva, as quais fomentam a atuação musical e a pesquisa acadêmica (UNESPAR, 2015).

Ainda sobre a proposta de inclusão cultural do curso de Música Popular, destacamos:

O curso mantém a base das concepções que nortearam sua criação em 2003 e sua reestruturação em 2010. Busca ampliar o recrutamento dos estudantes para além do circuito tradicional da música clássica, respeitando os saberes diversos e as diferentes valorações culturais originárias de múltiplas parcelas da sociedade. Ao romper com a noção de “grande arte” que marca a noção da tradição clássica, a ideia de um curso de Música Popular é principalmente inclusiva e fomenta a diversidade cultural, de origem social e de atuação profissional. (UNESPAR, 2015, p. 9).

Entre as competências e habilidades que o curso se propõe a desenvolver nos seus estudantes estão: articulação entre conhecimento e vivência; flexibilização/aprendizado permanente; conexão e interação com o outro e com o mundo; compartilhamento inclusivo de experiências; produção de projetos artísticos e científicos em música; formação de conjuntos musicais; produção musical (UNESPAR, 2015). Entre os objetivos específicos do curso, estão:

- Formar o profissional de música popular com visão sistêmica atento para a realidade que o circunda, capaz de articular saber, conhecimento e vivência.
- Desenvolver habilidades e aptidões, fatores indispensáveis a atuação profissional, nas dimensões artística, social, cultural e científica.
- Levar a apropriação do pensamento humanístico reflexivo e sensível e da sensibilidade artística; o domínio do conhecimento relativo a utilização de técnicas composicionais, manipulação de meios acústicos e outros meios experimentais;
- Propiciar o desenvolvimento da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e demais criações musicais;
- Viabilizar a pesquisa científica, tecnológica e artística, visando a criação, a compreensão e a difusão da cultura musical e seu desenvolvimento.
- Atuar de forma integrada e interdisciplinar com outras linguagens artísticas, inclusive com as artes de teatro, cinema, dança, nos espaços de instituições culturais. (UNESPAR, 2015, p. 12).

As finalidades apresentadas pelo Projeto do curso se apoiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Música (BRASIL, 2004), dando ênfase em: atender a demanda de formação profissional nas áreas de produção musical e pesquisa em música popular; desenvolver o pensamento científico, reflexivo e crítico; sustentar a formação do músico também no desenvolvimento da performance e da criação; aperfeiçoar articulação entre teorias e práticas nas técnicas instrumentais, viabilizando expansão e reconhecimento da cultura; “aplicação e disseminação dos saberes artísticos, técnicos e científicos relativos à música popular” e “oportunização de experiências e vivências integradas para atuação compartilhada na sociedade em rede” (UNESPAR, 2015, p. 12).

Na página virtual da Universidade, mais especificamente da Faculdade de Artes do Paraná, as informações disponíveis sobre o curso limitam-se à grade curricular vigente e ao seguinte texto de apresentação do curso (ver nota sobre notícias relacionadas ao curso⁵²):

⁵² Há nas notícias disponibilizadas no *site* a programação cultural em comemoração aos 10 anos do curso e outras notícias relacionadas ao curso, porém não há maiores informações sobre a história do curso de Bacharelado em Música Popular.

O curso de Bacharelado em Música Popular capacita para atuação em Música Popular, em áreas como instrumentista, compositor de trilhas musicais, arranjador, produtor musical, crítico, pesquisador, diretor de conjuntos instrumentais e vocais. A formação é sedimentada nas dimensões reflexiva e técnica dos conhecimentos musicais. O histórico do curso exibe egressos com atuação relevante – nacional e internacionalmente – que realizam projetos, gravações, produções variadas, bem como o ingresso em programas de mestrado e doutorado no Brasil e no exterior. (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2016, [s.p.])

Junto a este texto, está uma fotografia de um grupo artístico, sem legenda. Reconhecendo alguns sujeitos, podemos afirmar que é o Grupo Omundô, um dos grupos artísticos da FAP que obteve grande reconhecimento, escolhido para representar o curso de Música Popular em sua página oficial, ainda que o projeto não tenha se limitado aos estudantes de Música Popular, como veremos adiante.

FIGURA 1: IMAGEM APRESENTADA NA PÁGINA DO CURSO DE MÚSICA POPULAR (apresentação do Grupo Omundô no Teatro Paiol - Curitiba).



Fonte: (<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>).

Chamamos a atenção para observar que a imagem representativa do curso em sua página oficial na *internet* não é de sala de aula, mas sim o retrato de um momento vivido em um projeto de Extensão Universitária.

5.1.3 Música e Extensão Universitária na FAP

Para compreender um pouco a dimensão que estes projetos de Extensão têm para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música⁵³, apresentamos os projetos encontrados em pesquisa *on-line* e junto às documentações do Setor de Extensão da Universidade.

Partimos do projeto que manteve o grupo artístico Omundô, por ele estar na página oficial da Universidade, mas esta escolha não tem um sentido cronológico, pois houve projetos de extensão ligados à música tanto antes quanto depois deste. O Grupo Omundô caracterizou-se como a segunda onda de um projeto de Extensão chamado Música dos Povos, coordenado pelo professor Me. Plínio Silva. O primeiro grupo deste projeto, instituído na FAP em 2003 (primeiro ano do curso de Bacharelado em Música Popular), chamou-se Bayaka (retrato do grupo em anexo), e chegou a gravar quatro CDs, um inclusive subsidiado pelo Programa Mecenato da Fundação Cultural de Curitiba⁵⁴ (SIQUEIRA, 2013). Há publicações destas duas etapas do mesmo projeto, feitas pelos professores Me. Plínio Silva (2008) e Me. Liane Guariente (2012), ambos coordenadores e orientadores do projeto, que discorrem sobre a importância destes grupos para a formação musical de seus participantes. Estes grupos tiveram fim em 2011 (Bayaka) e 2013 (Omundô). Em 2014, o projeto Música dos Povos mudou seu foco de repertório e criou o Núcleo de Música Antiga, porém este grupo teve suas atividades suspensas⁵⁵.

Posteriormente, outros grupos artísticos surgiram como propostas de Extensão. A Orquestra de Música Popular da UNESPAR/FAP, projeto vigente entre 2012 e 2013, sob coordenação e orientação da prof^a Me. Marília Giller e direção musical do egresso Ruan de Castro, pretendia promover apresentações gratuitas, difundindo a música brasileira (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2013).

Outro projeto que atualmente tem se destacado como grupo artístico na área de música, realizado através da Extensão da FAP, é a Orquestra Latino Americana

⁵³ Não foi feito o levantamento dos projetos de extensão relativos ao curso de Musicoterapia pois, em uma análise primária, os projetos encontrados foram considerados por nós voltados para a área da saúde e para a participação estudantes do próprio curso de Musicoterapia, diferentemente dos outros projetos aqui apresentados, que não são voltados apenas à área da saúde e propiciam a participação de estudantes de todos os cursos de música, inclusive egressos.

⁵⁴ Instituição responsável pela gestão de recursos municipais para a área de Cultura em Curitiba-PR.

⁵⁵ A autora desta pesquisa participou deste último grupo, Núcleo de Música Antiga, em 2014, que foi cancelado poucos meses após o início dos ensaios, por motivos que a autora desconhece.

da UNESPAR – OLA (retrato do grupo em anexo). Proposta, coordenada e dirigida pela professora Dra. Simone Cit, a orquestra surgiu em 2013 e, de acordo com *release* lançado no Festival de Inverno da UFPR no *site* da Prefeitura Municipal de Antonina (2015), tem como objetivo difundir uma política de integração cultural da América Latina.

Um dos projetos que ressaltamos, contudo, é o desenvolvido por dois egressos da FAP, Me. Claudio Fernandes e Me. Tiago Portella Otto. Durante o ano de 2005, a oficina “Violão no Choro”, coordenada e ministrada por Claudio, deu origem ao que nos anos seguintes seria a Oficina de Choro (retrato em anexo), que ocorreu continuamente até 2010 (FERNANDES, 2016). A oficina chegou a ter participantes externos da faculdade, outros egressos e estudantes como ministrantes de núcleos específicos, como harmonia, melodia e canto⁵⁶. Este projeto de extensão consistia em uma oficina na qual os estudantes interessados se matriculavam na faculdade, pagavam um valor, que em 2010 foi de 90 reais mensais⁵⁷, e tinham aulas específicas da linguagem de Choro voltadas a cada instrumento/núcleo, uma vez por semana pela manhã, durante o semestre (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2010).

Em 2016 foi retomada a proposta da Oficina de Choro através da Extensão, porém, desta vez, de adesão gratuita, por iniciativa do professor recém admitido na UNESPAR Hudson Diógenes Müller, em conjunto com a equipe de ministrantes que conta com: o egresso de Licenciatura Cássio Aurélio Menin, o estudante de Licenciatura em Música Otto Lennon, e o colaborador externo músico popular e artista visual Jonas Lopes⁵⁸.

Entre os projetos ocorridos até 2007, não encontramos registro de projetos propostos por discentes dos cursos de música da Faculdade de Artes do Paraná, apenas por docentes e egressos. Em 2008 e 2009, porém, dois projetos propostos e desenvolvidos por estudantes ganham corpo. Um deles é o grupo artístico Madrigal Arabesco (retrato em anexo), grupo vocal de câmara, de repertório erudito e popular, voltado a apresentações externas, criado em 2008 pela então discente do curso de Música Popular Edcéa Godinho, e por ela coordenado até o fim do projeto como

⁵⁶ Uma página na rede social *facebook* reúne memórias e fotografias desta oficina. Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/oficinadeChorodafap/>>. (Acesso: 28/02/017)

⁵⁷ O cartaz de chamamento para este projeto está nos Anexos.

⁵⁸ O cartaz de chamamento para este projeto está nos Anexos.

extensão na FAP, em 2014 (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ 2011, 2012). A primeira orientadora deste projeto foi a professora Me. Maria Aparecida Fabri Zanatta. Posteriormente o professor Dr. André Ricardo de Souza assumiria este cargo, e, após o fim do Madrigal Arabesco, ele criou o projeto de Extensão Coro da FAP. Na *internet*, são encontrados diversos vídeos de apresentações do grupo/projeto Madrigal Arabesco⁵⁹, que era aberto a estudantes de qualquer curso, professores e pessoas da comunidade em geral.

Em 2009⁶⁰, surgiu outro projeto de Extensão proposto por estudantes, o Intervalo Cultural com Roda de Samba. Os estudantes Ricardo Garcia Salmazo, do Bacharelado em Música Popular, e Cláudio Cesar da Silva, do curso de Licenciatura em Música, tinham como proposta a realização de rodas de samba semanais na Cantina da FAP, reunindo estudantes com compositores locais. Em cada roda um compositor brasileiro de samba era escolhido para ser homenageado, e, conseqüentemente, ter sua obra estudada.

O projeto teve edições até 2014, e a orientação deste projeto foi feita nos últimos anos pelo professor André Egg (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2011). O projeto chegou a fazer apresentações em uma escola pública de ensino básico (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2011). A continuidade deste projeto, a partir de 2011, foi acompanhada pela vivência da autora deste trabalho, e compõe parte da “experiência fundadora” (CATANI, 2002, p. 8) dos processos de investigação deste trabalho (já apresentada anteriormente), juntamente com outros dois projetos também desenvolvidos por discentes, o projeto Intervalo Autoral (de agosto de 2012 a setembro de 2014) e o projeto Treino de Capoeira Angola (2º sem. 2014 ao 1º sem 2016, subprojeto do projeto Corporeidade, Educação e Cultura Afro-brasileiras), ambos desenvolvidos por discentes, dos quais falaremos mais detalhadamente adiante. Consideramos estes os três únicos projetos propostos por discentes, de adesão e participação livre, cujos encontros se davam no espaço aberto da universidade (no espaço da Cantina), e cujas propostas eram voltadas para a comunidade interna da universidade (discutiremos as questões de público-alvo e outras adiante).

⁵⁹ As referências mais relevantes para este trabalho são duas: página do grupo na rede social *Facebook*, que data o início do projeto como sendo em 2008, e aponta o professor André Ricardo como orientador vigente na época da criação da página (ARABESCO, 2016); e um vídeo postado na plataforma *Youtube* que data uma apresentação do grupo de 2008.

⁶⁰ Vídeos encontrados na internet em *sites* de busca datam de 2009 (vide referências).

Outros projetos desenvolvidos por estudantes dos cursos de música foram o Pocket Didático, o Mundico e o Oficina 11. O projeto Pocket Didático, das estudantes de Licenciatura em Música Beatriz Cervellini e Mirela Fortunatti, sob orientação da professora Simone Cit, tinha como objetivo mobilizar os alunos para realizarem pequenos concertos didáticos nos intervalos do turno vespertino, com duração de 20 minutos. Este projeto funcionou no ano de 2014, e chegou a fazer apresentações fora da universidade (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2014). O projeto Grupo Mundico – Música para Crianças, foi proposto e coordenado pelo discente de Musicoterapia José Navarro Lins, sob orientação da professora Mariana Lacerda Arruda, durante o ano de 2014, e tinha como objetivo criar um grupo musical com composições próprias que atendesse um público infantil para apresentar em escolas. Sobre o projeto Oficina 11 (ocorrido em 2012), dos discentes de Licenciatura em Música Fábio Laskavski e André Spinardi, não foram encontradas maiores informações.

Foram encontrados, em material catalogado pela Divisão de Extensão e Cultura da UNESPAR - FAP⁶¹, mais alguns projetos que se relacionam com os cursos de música da instituição, entre grupos artísticos, eventos, cursos e grupos de estudo⁶². Tivemos acesso ao material relativo à Extensão desenvolvida na FAP a partir de 2012, pois os documentos de projetos anteriores não estão na sede da Rua dos Funcionários (estão na sede do curso de Cinema e Audiovisual⁶³). Dos projetos protocolados em 2012, o que encontramos foi: O Estúdio e Sua Possibilidade de Produção Musical – coordenador professor Geraldo Henrique T. Lima; Semana Acadêmica do Curso de Música Popular da FAP – coordenadora professora Marília Giller; Grupo de Estudos em Etnomusicologia – coordenação professora Laíse S. Guazina; VIII Simpósio de Música da FAP: Práticas de Ensino da Música – coordenação professora Solange Maranhão Gomes; A Experiência Musical em Seus Aspectos de Apreciação, Leitura e Percepção – coordenação professora Ângela Maria Trotta; Ciclorama – coordenação professora Liane Guariente; Um Resgate

⁶¹ Este levantamento será mais bem descrito nos subcapítulos seguintes, quando explicitaremos sobre o estudo exploratório e a metodologia.

⁶² Não é objetivo deste trabalho analisar a natureza destes projetos, tampouco avaliá-los. Como na nota acima, nos capítulos a seguir trataremos desta questão com mais zelo. Também, estão de fora desta lista projetos relacionados a outras linguagens ou que não tenham relação direta com a música em seu título, e projetos ligados diretamente à Musicoterapia como prestação de serviço.

⁶³ Parque Newton Freire Maia - Estrada da Graciosa, 7400, Cangueri - Pinhais/PR

Histórico Cultural: Apresentação Musical do Violonista Wenceslau em Curitiba no período de 1919 à 1939 – coordenação professora Maria Aparecida Fabri Zanatta; *Hausmusik*: Recitais em Família. Série 2012 (núcleo FAP) – coordenação professora Valentina Chiamulera. Protocolados em 2013: Mannaz grupo artístico – coordenação professora Liane Guariente; Colóquio de Etnomusicologia da UNESPAR/FAP: Etnomusicologia, Universidade e Política do Comum – coordenação professora Laíze Guazina; Módulo I: Teoria, Leitura e Percepção Musical – coordenação professora Ângela Maria Trotta; Grupo de Estudos em Etnomusicologia (GEETNO) da UNESPAR/FAP – coordenação professora Laíze Guazina; Programa Música Contemporânea – coordenação professor Álvaro Henrique Borges. Em 2014: Grupo de Experimentação Musical e Tecnologia Sonora – coordenação professor Álvaro Henrique Borges; Encontro de Músicos: debatendo o conhecimento empírico – coordenação professor Geraldo Henrique T. Lima. Em 2015: CuCaMus'2015: Curto Circuito Acadêmico Musical: Performance, Apreciação e Troca (ou Doação) de Ideias – coordenação professor Caio Nocko; Seminário *International Society for Music Education*: ISME – coordenação professora Clara Márcia Piazzetta; Violão em Comunidade – coordenação professor Geraldo Henrique T. Lima; Laboratório de Composição Musical para Cinema – coordenação professor Bernardo Grassi Dias.

5.1.4 Regulamentação da Extensão na FAP/UNESPAR

Foram encontrados quatro documentos considerados significativos para este estudo: a Resolução nº 03/2010, aprovada pelo Conselho Superior da Faculdade de Artes do Paraná (CS/FAP), que põe em vigor e regulamenta o Comitê de Extensão e Cultura da Faculdade de Artes do Paraná; a Resolução nº 05/2011- CS/FAP, que aprova o Regulamento das Atividades de Extensão da Faculdade de Artes do Paraná; a Resolução nº 006/2014, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UNESPAR, que aprova o Regulamento de Extensão da UNESPAR; e a Resolução nº 011/2015-CEPE/UNESPAR, que altera o Regulamento de Extensão da instituição, revogando a resolução anterior.

O Regulamento de Extensão mais atual da UNESPAR, a Resolução nº 11/2015, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) altera e inclui algumas indicações no regulamento anterior. As referências para o Regulamento pautam-se na Política Nacional de Extensão Universitária

(FORPROEX, 2012), com objetivos, diretrizes e princípios análogos. Atentamos aqui para o Capítulo que trata da Cultura, e para o artigo que trata das Diretrizes:

- I – a interação com a comunidade interna e externa criando interfaces da cultura com os diversos segmentos sociais, estimulando sua participação e fomentando as artes e a cultura.
- II – a indissociabilidade da cultura com o ensino, a pesquisa e a extensão;
- III – a democratização da produção e difusão artístico cultural e a promoção da Diversidade Cultural;
- IV – o fomento de ações já existentes e o desenvolvimento de programas de formação cultural e artística para a comunidade interna e externa, promovendo a integração entre os campi da UNESPAR. (UNESPAR, 2015, Art. 7º)

Podemos notar aí a questão da Diversidade Cultural; interação comunidade interna e externa, fomento de ações culturais e artísticas para a comunidade interna e externa, e a democratização da produção e difusão culturais.

Dentre os objetivos da Cultura, destacamos “desenvolvimento da cultura regional nas diferentes formas de manifestação da arte”, o apoio a pesquisas e projetos de grupos artísticos, articulação entre comunidade acadêmica e comunidade artística para realização de atividades culturais (UNESPAR, 2015, Art. 8º).

Sobre a elaboração de propostas, o Regulamento didaticamente explica como proceder com os trâmites para a avaliação. Quanto à equipe, a proposta deverá ter um coordenador, que tem que ser professor ou agente universitário, e participantes, que podem ser da comunidade externa, docentes, agentes universitários, e, deverá ter obrigatoriamente discentes (UNESPAR, 2015). Diferentemente do Regulamento vigente em 2011 e 2012⁶⁴, aprovado pela Resolução nº 05/2015 pelo Conselho Universitário da FAP, onde além da equipe executora (extensionista), estudantes, docentes, agentes universitários e egressos poderiam ser proponentes e coordenadores de projetos, devendo haver um orientador docente. Atualmente, portanto, não existe mais a possibilidade de um egresso ou discente propor e/ou coordenar projetos.

⁶⁴ Não tivemos acesso a este regulamento para inserir na dissertação, mas fundamos este comentário também nos formulários que a pesquisadora coletou.

5.2 DE UM ESTUDO EXPLORATÓRIO AO LEVANTAMENTO DO MATERIAL EMPÍRICO: OITO ETAPAS

A ação para oficializar cientificamente as reflexões e questionamentos surgidos na fase de observação e vivência realizou-se primeiramente por um estudo exploratório das possibilidades de pesquisa. Ainda que o recorte de pesquisa já estivesse pré-definido, era necessário avistar e considerar o que ficaria à parte deste recorte. Olhar para a Extensão Universitária e para a Extensão da Faculdade de Artes do Paraná de forma global para que houvesse posteriormente um movimento que situasse criticamente o objeto de pesquisa deste trabalho em um contexto maior. Para tanto, foram utilizadas, além das anotações de sala de aula das disciplinas da pós-graduação, a compilação de princípios sobre “Fase Exploratória da Pesquisa” elaborada por Maria Cecília Minayo (MINAYO, 1996, p. 89).

Da busca pela definição final do tópico de investigação, pela delimitação do problema, definição de objeto e objetivos, construção de um marco referencial e de um arsenal instrumental para coleta de dados. (MINAYO, 1996), a partir de uma exploração de campo prévia, chegamos a oito propostas e perguntas elementares, que estão descritas nos próximos parágrafos.

A primeira questão aspirava levantar a produção científica que associava a Extensão Universitária e a graduação em Música Popular no Brasil. Realizamos em julho de 2016 um levantamento no *site* da CAPES⁶⁵, mais especificamente no portal de periódicos, em que fizemos uma busca agrupando as palavras-chave *Música* e *Extensão*. O resultado obtido foram 49 publicações, entre artigos, dissertações e teses, que relacionavam música à extensão. Foram analisados os resumos para levantar as seguintes características: ano de publicação, tipo (artigos, dissertações ou teses), título e autores, público-alvo interno ou externo da universidade, e categorias de extensão: palestras, oficinas, aulas, cursos, prestação de serviços, grupos artísticos, eventos, extensão rural ou outros. Destas 49 publicações, 20

⁶⁵ *Site*: Página virtual (Tradução livre). “O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.” (CAPES). Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2016. (Conteúdo gratuito).

continham o termo *extensão* com o significado musical⁶⁶ e 3 tratavam de experiências em Extensão Rural. Das 26 publicações restantes encontradas nos periódicos da CAPES, sobre o tipo de extensão realizada, 7 relatavam cursos (para variados públicos, sendo 2 de formação continuada), 2 aulas, 6 oficinas, 2 grupos artísticos, e outras que não ficaram evidentes. Quanto ao público atingido, 16, destas 26, eram voltadas a um público externo, 4 ofertadas ao público interno, 2 para público interno e externo. Não citam projetos específicos quatro destas publicações. Uma tabela destes trabalhos está anexa a este trabalho, para que possa ser visualizada, embora não tenha sido feita uma análise dos projetos, por não fazer parte do objetivo do estudo exploratório.

A título de comparação, apenas para a palavra *extensão* isolada apareceram 3.988 publicações, e apenas para a palavra *música*, 7.160 publicações. A disparidade numérica quando associados os dois termos revela um baixo índice de pesquisas que abordam extensão universitária correlacionada à música. Porém, nesta busca por um levantamento bibliográfico inicial, se pôde levantar que muitos projetos de extensão relacionados a cursos de música não são citados como projetos de extensão nas publicações, e utilizam apenas o termo *Projeto* para referenciar experiências que estão fora das ementas disciplinares, muitas vezes ocultando sua inserção formal nos procedimentos de Extensão Universitária das instituições. A falta de referência específica dificulta o trabalho de levantamento bibliográfico. Se, por um lado, há variados relatos de Extensão Universitária, por outro, há pouquíssimo material que relaciona Extensão Universitária à Música Popular de forma explícita. O trabalho de Eduardo Mesquita (2016) sobre um projeto de Extensão Universitária com ritmos populares em um curso de graduação em música pode ser considerado um achado dentro do universo de literatura científica sobre este tema disponível *on-line*.

A segunda questão levantada na Fase Exploratória também diz respeito à construção de um marco conceitual e referencial, mas em relação à própria Extensão Universitária. A partir de plataformas de busca científica, como o portal de periódicos da CAPES e o *currículo lattes*, do CNPQ⁶⁷, pudemos levantar uma

⁶⁶ *Extensão musical*, termo análogo a “tessitura”, faz menção à amplitude de notas alcançadas por um instrumento ou pela voz, da mais grave à mais aguda.

⁶⁷ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) possui uma plataforma que unifica informações sobre pesquisadores e grupos de pesquisa no Brasil – o Currículo Lattes.

bibliografia sobre Extensão Universitária que fornecesse ferramentas para este trabalho. O resultado desta etapa do estudo exploratório encontra-se nos capítulos teóricos acima, nos quais os conceitos fundamentais sobre Extensão Universitária, bem como seu desenvolvimento histórico no Brasil, são expostos e debatidos.

Nosso terceiro passo nesta fase do estudo pretendia investigar sobre Extensão Universitária na instituição de pesquisa, na Faculdade de Artes. Foi então entrado em contato com a Divisão de Extensão e Cultura da FAP, e foi concedida uma autorização de visita técnica⁶⁸ e acesso aos documentos referentes a projetos de extensão da Faculdade de Artes do Paraná. A Divisão de Extensão e Cultura possui estes projetos sistematizados tabelados de 2016 a 2012 em planilhas virtuais, que tiveram cópias gentilmente cedidas pela Divisão, em contribuição a esta pesquisa. Os projetos descritos nestas listagens que envolvem os cursos de música, excetuando-se os projetos especificamente de musicoterapia, por serem em sua maioria voltados à saúde, estão citados no subcapítulo anterior a este. Também, pudemos levantar nesta pesquisa os relatórios de dois dos projetos selecionados para este estudo, que constarão nos próximos capítulos.

Posteriormente, na quarta etapa, quisemos averiguar a existência de produções científicas que discorressem sobre projetos de extensão em música da Faculdade de Artes do Paraná⁶⁹. As experiências encontradas de maior relevância foram dissertações sobre a experiência do projeto Música dos Povos, mais especificamente sobre o grupo Omundô (SILVA, 2008) e o grupo Bayaka (SIQUEIRA, 2013). Também foi encontrado um artigo sobre o Grupo de Estudos de Etnomusicologia (GUAZINA et al., 2013).

Na quinta etapa da fase exploratória pretendemos investigar quais regulamentos de Extensão que regeram e regem os projetos de Extensão da Faculdade de Artes do Paraná, de antes da incorporação à UNESPAR até o presente momento. Os resultados desta etapa apresentamos no capítulo precedente.

A sexta etapa desta fase constituiu-se na elaboração de um relato, sobre a experiência prévia da autora deste trabalho no curso de Música Popular, que

⁶⁸ O documento de autorização de acesso à informação encontra-se no Apêndice deste trabalho.

⁶⁹ Não foi possível realizar um levantamento a partir dos resumos dos trabalhos que possuem a palavra-chave *extensão* no portal da Biblioteca da instituição pois os cadastros não incluem resumos, então presume-se muitos trabalhos podem tratar do tema, porém, por não conter o termo no título, acabam não aparecendo na pesquisa.

mesclasse concepções de observação participante e relatório de campo, experiência a partir da qual surgiram indagações que propuseram e propõem esta pesquisa. O resultado desta etapa está no capítulo após a Introdução deste trabalho, no qual está exposta a relação com a Extensão Universitária e com a FAP desenvolvida antes do início formal desta pesquisa, expondo as percepções iniciais sobre o curso de Música Popular da autora.

Deste relato, retiramos noções sobre o curso de Música Popular que nortearam esta pesquisa. São elas: a ideia de que é um curso com diversos tipos de problemas quanto ao currículo; a percepção de que algumas aulas não correspondem às expectativas dos alunos de aprendizado; o curso tem um perfil aparentemente heterogêneo de aluno quanto a identidades culturais; o sistema de inscrição nas disciplinas não parece adequado com o Ensino Superior; há, aparentemente, grande evasão estudantil no curso; o número de alunos que trancam o curso para trabalhar parece significativo; a noção de que há movimentações culturais no espaço da cantina que são valorizadas pelos estudantes e dispostas em fases de acordo com as identidades culturais de grupos de estudantes de cada época; a experiência de que houve projetos de extensão desenvolvidos por estudantes bem sucedidos que envolviam práticas musicais e culturais no espaço da cantina de forma organizada. Acreditamos que esta vivência e este relato são fundamentais para compreender alguns aspectos sobre a Cultura Escolar que permeia este curso apresentados neste trabalho.

A observação participante parte da premissa de que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado. Só então, poderá compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos por este grupo. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141).

O sétimo passo deste estudo exploratório compreendeu a escolha do objeto, o recorte empírico. A delimitação dos três projetos como produto do recorte desta pesquisa justifica-se: pelo fato de serem projetos inicialmente conhecidos pela autora, pois tiveram atuação no espaço público da faculdade, especificamente na Cantina da FAP⁷⁰; por serem de extensão “para dentro” (BAIBICH-FARIA, 1995;

⁷⁰ Escolhemos referenciar a Cantina da FAP com letra maiúscula como sendo uma forma de pré-conceber a importância deste local para a Cultura Escolar local.

BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 1996), de adesão livre; desenvolvidos por estudantes do curso de Bacharelado em Música Popular; voltados às culturas populares locais, tradicionais e contemporâneas/urbanas; e por, em tese, serem estas culturas elementos da cultura e da identidade dos estudantes. Estes cinco elementos fixos e um elemento hipotético nos serviram de delineamento do objeto de pesquisa⁷¹.

O oitavo passo, da etapa que iniciou como exploratória e passou a ser a constituição propriamente dita da pesquisa, foi a construção dos instrumentos de pesquisa. Partindo da problematização de uma área de interesse. (MINAYO, 1996), algumas perguntas surgiram como mais evidentes dentro destas noções retiradas da vivência:

Houve outros projetos de extensão desenvolvidos por estudantes de Música Popular, anteriormente ao período de observação/vivência?

Quais as relações entre os projetos de Extensão desenvolvidos por estudantes Intervalo Cultural com Roda de Samba, Intervalo Autoral, e Africanidades – Treino de Capoeira Angola? O desenvolvimento do projeto Intervalo Cultural com Roda de Samba tem relação com projetos anteriores da FAP?

Qual o propósito, qual o público-alvo destes projetos? Como os proponentes veem esta questão após finalizados os projetos? Como os projetos começaram, e como terminaram? E por quê?

Como os estudantes deste projeto se relacionavam com a questão de formalizar e regularizar o projeto? Porque quiseram ou deixaram de fazê-lo? Qual a diferença entre organizar um projeto para o desenvolvimento destas atividades e fazê-las sem uma organização prévia?

Existia alguma relação entre os projetos desenvolvidos e as atividades pessoais ou profissionais que os estudantes tinham fora da faculdade?

O que levou os proponentes destes projetos a escolherem o espaço da cantina como lugar de realização dos projetos? Os proponentes destes projetos tinham a intenção ou a consciência de que estavam estabelecendo uma espécie de fase cultural na faculdade?

⁷¹ Houve um quarto projeto desenvolvido por uma estudante de Música Popular, o grupo coral Madrigal Arabesco. Como este projeto se desenvolvia em uma sala de aula específica e fazia apresentações fora da faculdade, em encontros de corais, etc., e não era voltado para a música da Cultura Popular somente, ele não esteve no foco das atenções desta pesquisa.

Quais relações existem entre o que os proponentes destes projetos pensam sobre o curso de Música Popular, sobre o currículo do curso, e sobre os projetos que desenvolveram? O que, na opinião dos proponentes, estes projetos contribuíam para seus participantes e para a faculdade?

Quais os conceitos de Extensão estão implícitos nestas experiências de Extensão Universitária? Há uma problematização destes conceitos nas propostas discentes?

Como os orientadores destas propostas se posicionavam na gestão dos projetos? Como os estudantes viam a função de orientador? Havia uma rede de colaboração entre projetos?

Estes projetos suscitavam alguma mudança nas relações sociais, tal como a relação professor-aluno, considerando-se professores envolvidos e não envolvidos nos projetos? De que tipo? O que isso pode implicar como consequência para o curso?

Por último, as atitudes de autonomia com que estes estudantes coordenaram os projetos podem estar relacionadas às formas com que eles aprenderam a se relacionar com a música anteriormente à faculdade?

De forma geral, nossos questionamentos voltaram-se ao contexto de como surgiram os projetos, como eles se desenvolveram, e quais os impactos que geraram na Cultura Escolar que circula no Curso de Música Popular e também em outros da Faculdade de Artes do Paraná em seus diversos aspectos. Percebemos, então, que seria importante recolher as percepções de como outros sujeitos do curso de Música Popular envolvidos com estes projetos de Extensão percebiam estas questões.

Foram escolhidos para participar desta pesquisa os três estudantes que propuseram projetos que se encaixam no recorte do objeto. Atualmente, são egressos do curso de Bacharelado em Música Popular, de 25-30 anos, gênero masculino, com ingresso no curso entre 2009 e 2012. Pensamos que este projeto também poderia levantar as percepções dos participantes em geral dos projetos, mas como era necessário um recorte, levantamos a possibilidade de investigar quais traços de novidade no pensamento e/ou na Cultura acadêmica/estudantil trazem estes estudantes para que tenham proposto e desenvolvido estes projetos de Extensão. Também, sentimos a necessidade de entrevistar a um professor do curso de Música Popular para recolher algumas percepções gerais sobre o curso e

também sobre como a Extensão Universitária é vista. A representatividade da amostra tende a ser absoluta, já que todos os estudantes de Música Popular que foram proponentes de projetos entre 2011 e 2015 estão sendo entrevistados (são três, mais a autora desta pesquisa)⁷².

O inquérito oral face a face permitiria visualizar a expressão dos interlocutores, além de influências verbais e não verbais (FRASER; GONDIM, 2004). As estruturas das entrevistas foram pensadas de duas formas. Para o professor, foi pensada uma entrevista mais aberta, menos estruturada, para que a pesquisadora pudesse recolher informações mais gerais, preliminares, sobre o curso de Música Popular e os projetos de Extensão: averiguar percepções do professor sobre o desenvolvimento do curso e dos projetos de Extensão, verificar se havia projetos que não estavam no levantamento bibliográfico e documental, etc. A escolha por fazer desta uma entrevista pouco estruturada leva em consideração que o professor pode conduzir sua fala a um lugar imprevisto na construção do inquérito. Teria um sentido até exploratório, inclusive. “O uso da entrevista qualitativa como técnica preliminar pode ter como objetivo explorar informações ou dados que permitam a construção de outros instrumentos de pesquisa” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145). Contudo, para evitar qualquer atravancamento ou lapso na comunicação, foi elaborado um roteiro de 19 tópicos de perguntas, disponível nos apêndices deste trabalho.

Para os proponentes dos projetos, atualmente egressos do curso de Bacharelado em Música Popular (na época discentes), foi elaborado um roteiro de perguntas para estruturar a entrevista, para que a tensão gerada na situação de entrevista não gerasse um constrangimento silenciador, de ambas as partes, ou uma fuga de foco por qualquer uma das partes, como veremos adiante.

O roteiro de perguntas foi desenvolvido a partir das questões gerais expostas nos parágrafos acima, e dos conceitos teóricos apresentados nos primeiros capítulos. O resultado foram 57 tópicos contendo uma ou mais perguntas cada um. Também, no arquivo das perguntas, intuitivamente intitulado “Questionário”, consta uma introdução para que a entrevistadora exponha um pouco do objeto de pesquisa e faça um acordo de confiabilidade e ética aos entrevistados.

⁷² Para esta pesquisa, foi elaborado um termo de consentimento posterior à produção da pesquisa, no qual os participantes entrevistados concordam com a forma com que suas palavras foram expostas neste trabalho. Um modelo do termo de compromisso está no Anexo C.

Os roteiros de perguntas para os discentes e para o docente encontram-se nos Apêndices deste trabalho, bem como os termos de consentimento das entrevistas.

A partir da construção do instrumento de recolhimento de dados, passamos para o estudo das relações metodológicas entre inquérito e análise, e suas especificidades dentro da pesquisa qualitativa. O preparo e as situações de entrevista, bem como reflexões posteriores às entrevistas, e as opções de análise destes resultados estão descritos e explanados no próximo capítulo.

5.3 QUESTÕES METODOLÓGICAS: CONSIDERAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO NEGOCIADO, ENFRENTAMENTOS TÉCNICOS E PROPOSTA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A metodologia deste trabalho se aproxima de linhas que rompem com a pesquisa tradicional positivista pautada na padronização e no distanciamento como medidas de confiabilidade. Aqui, lembramos que somos gente, somos sujeitos da história. Gente olhando, pesquisando, interrogando, interpretando e se relacionando com gente. O rigor metodológico e a confiabilidade na abordagem escolhida para esta pesquisa estão menos associados à manutenção e fixação das condições externas à pesquisa e mais à manutenção de uma atenção e olhar crítico sobre a própria relação social estabelecida nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas: um devotamento “às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência” (BOURDIEU, 2012, p. 693).

Para além das questões práticas (as apresentaremos mais adiante), é necessário observar critérios relacionais que foram levados em consideração nesta pesquisa, critérios estes expostos por diversos pesquisadores, e um dos mais conhecidos dentre eles é Bourdieu (2012), que invariavelmente influenciarão na pesquisa, e é, portanto, que um cuidado devido deve ser tomado para que estas interferências sejam minimizadas ou ao menos consideradas nas análises de entrevistas. A observação principal e mais geral é a de que a pressão das estruturas sociais altera as dinâmicas de relação social que ocorrem durante uma entrevista, um questionário, por exemplo. “Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação” (DUARTE, 2004, p. 216).

Nas situações de inquérito, entrevista e questionários abertos “realizados”⁷³ neste trabalho, tomamos a noção de que o discurso, no sentido do texto e seu conteúdo, é construído na ação da entrevista, é “resultante de um processo interativo e cooperativo que envolve tanto o entrevistado como o entrevistador na produção do conhecimento” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146). O entrevistado pode nunca ter pensado sobre um ou outro assunto antes, mas a partir de um estímulo, pode construir, junto com o entrevistador, um discurso que posiciona sua opinião.

A entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível à sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

É também através de interferências que a censura pode ser igualmente significativa. O papel do pesquisador, então, se faz ao tentar compreender quais as colocações são construções a partir de uma interação não-violenta, e quais respostas foram forjadas pelo próprio pesquisador ao formular uma questão, um comentário, etc. A “escuta ativa e metódica” (BOURDIEU, 2012, p. 695) envolve uma ação de atenção e de disponibilidade total à situação de entrevista, incluindo o desenvolvimento de uma relação de igualdade entre entrevistador e entrevistado. Considerando que identidades que se apresentam estruturalmente desiguais possam influir na apropriação do entrevistado de seu papel de sujeito, algumas medidas devem ser tomadas para evitar a não-resposta ou a resposta no sentido de concordar ou discordar com o entrevistador puramente por uma questão social e relacional.

No caso desta pesquisa, havia uma situação de “proximidade social” e “familiaridade” (BOURDIEU, 2012, p. 697) da pesquisadora com os sujeitos de pesquisa. Salvo o caso do docente, os outros entrevistados tinham em comum com a entrevistadora a mesma formação, no curso de Música Popular, na mesma época, e compartilham, além de vivências, questões linguísticas em comum, deixando, portanto, o aspecto ameaçador e agressivo (que potencializaria a pressão para uma resposta não espontânea) do inquérito um pouco mais distante. Contudo, algumas dissimetrias quanto a relações de poder necessitam ser citadas. Primeiramente, a

⁷³ Há uma problemática com a utilização do termo “aplicar entrevistas”; “aplicar questionários”. O sentido de unilateralidade que este termo propõe encobre o diálogo de uma situação de entrevista, ainda que intencional e propositivo de um fluxo de informações do entrevistado para o entrevistador (FRASER; GONDIM, 2004).

questão de gênero: o possível desconforto gerado por uma entrevistadora entrevistando homens (lembrando que apenas estamos expondo características dos discentes), da mesma faixa etária (25-30 anos). Posteriormente, outra relação se problematiza: a formação. A entrevistadora estava, na época da entrevista, em um grau de escolaridade acima dos egressos, o que pode ter alterado as dinâmicas de diálogo das duas situações (o mesmo acontece, no sentido contrário, com a entrevista docente). Contudo, uma nítida relação de ajuda se construiu ali, onde os sujeitos, prevendo a importância da pesquisa, convergiram suas vontades de falar sobre os projetos, ou também suas vontades de ajudar uma ex-colega/amiga em sua trajetória profissional. Esta pesquisa não pôde (ao mesmo tempo em que não se propôs a isto) medir o grau de influência destas circunstâncias nas entrevistas. Os laços de solidariedade entre entrevistados e entrevistadora aparentemente foram suficientes para cobrir estas diferenças e instaurar uma “franqueza social” (BOURDIEU, 2012, p. 699).

Sobre a interação durante a entrevista, tivemos casos diferentes. Devido a alguns contratemplos, explicitados nos parágrafos seguintes, foram realizadas além de entrevistas face a face, entrevistas por videoconferência e inquéritos sem interação, mediados por correio eletrônico. Nas entrevistas por videoconferência e ao vivo, o grau de interação foi alto, não apenas para gerar *feedbacks* de atenção, mas com o intuito de explicar algumas questões ao entrevistado, improvisar conscientemente alguma outra questão ou comentário de forma a “provocá-lo a se revelar mais completamente”. (BOURDIEU, 2012, p. 700). Entrevistas com alto grau de interação podem utilizar a modalidade de “triangulação”, como uma forma de espelho retórico para obter a confirmação de alguma ideia a fim de interpretá-la de forma mais cabal: “ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Nos questionários respondidos por áudio via correio eletrônico, isto não foi possível, e inclusive algumas perguntas não foram compreendidas por parte dos entrevistados. Por outro lado, a sensação que se tem é que justamente por estar em um local de amplo conforto, e gravar suas respostas só, sem a presença de outrem, de uma só vez, é que os entrevistados entraram em uma cadeia de reflexões e espontaneidade que pôde ser observada no processo de transcrição, dada a

confluência de interjeições e expressões populares verificadas nestes áudios (mantidas nas transcrições).

Na situação de entrevista, a resposta mais banal nos interessa, nos gera reflexões, mas para tal, o senso-comum das conversas corriqueiras deve ser suplantado. A displicência com que se trata um “sim” e um “não” em uma conversa cotidiana, como se estas palavras encerrassem um assunto, têm de ser superada. Na entrevista presencial, o olhar e a linguagem não-verbal requerem, de forma silenciosa, complementos para respostas que ao entrevistador ainda não soam como suficientes ou plenas de reverberações do que foi interrogado. À distância, isto não é, e neste caso, não foi possível, haja vista a quantidade de respostas monossilábicas, principalmente negações, nas transcrições dos áudios enviados via correio eletrônico.

Outra questão que deve ser considerada é a resistência à objetivação, isto é, um receio da análise que faz com o que o pesquisado se antecipe, intervindo, “consciente ou inconscientemente, para tentar impor sua definição da situação e fazer voltar em seu proveito uma troca da qual um dos riscos é a imagem que eles têm e querem dar e se dar eles mesmos” (BOURDIEU, 2012, p. 701). Por outro lado, consideramos aqui que a construção dialógica na entrevista possibilita ao entrevistado desenvolver reflexões que geram, inclusive, uma percepção sobre sua ação no contexto e na situação que está sendo pesquisado.

Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se autoafirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p. 220).

Por último, consideramos mais uma interferência, similar à anterior: a “autoanálise provocada e acompanhada” (BOURDIEU, 2012, p. 704). A pessoa interrogada aproveita a ocasião para enunciar experiências e reflexões há muito reservadas ou oprimidas. No caso aqui exposto, ainda que não possamos dar conta de analisar aspectos psicológicos, por exemplo, ocultos na linguagem, na forma de se expressar e no conteúdo da fala dos pesquisados, esta autoanálise é bem-vinda como processo reflexivo e avaliativo do próprio tema que é pesquisado. O sentimento de pertença à universidade e ao curso, o julgamento sobre a qualidade da relação com colegas, a avaliação do curso que se faz indiretamente nas

pesquisas, etc., faz sentido no contexto desta pesquisa, pois se tratam de reflexos sobre a inserção social dos sujeitos no contexto pesquisado e, indo além das questões formuladas, apontam novas possibilidades de se pensar a realidade, problematizando-a. Este movimento de desopressão pode ser compreendido, então, por um viés de denúncia, e dar abertura a estas manifestações numa situação de entrevista pode vir a ter bastante relevância para uma pesquisa que se pretenda engajada, como esta o é.

É fundamental, então, que se conceba o texto construído pelo pesquisador através das análises das entrevistas como uma “fala polifônica”, ou seja, construída mutuamente e através e da fala do outro, dos outros, nascida de um “diálogo artificial” (DUARTE, 2014, p. 218) entre os entrevistados, construído no processo analítico. Na apreensão de crenças e opiniões compartilhadas por um grupo, considerando-se estruturas e sistemas comuns a este grupo, é que se revelam “significados intersubjetivos” que tornam uma pesquisa capaz de compreender a influência múltipla dos atores sociais sobre a complexidade de uma realidade particular (FRASER; GONDIM, 2004, p. 142).

Esta abordagem almeja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 145).

A situação de entrevista dependeu, então, de um posicionamento ativo por parte dos entrevistados. Houve um processo de movimentação, necessário, de sujeito de fala para que as suas palavras chegassem a este trabalho. Abaixo uma breve descrição destes movimentos e das situações de entrevista.

Na entrevista com o professor, encontrar um horário de disponibilidade e compatibilidade era uma tarefa difícil. Ainda assim, a entrevista se realizou pessoalmente, de forma oral, em local de acesso público, tendo duração de 1h40, integralmente gravada⁷⁴.

A entrevista com o proponente do projeto com a Capoeira foi feita à distância, uma vez que o entrevistado se mudou para outro estado, com o uso de

⁷⁴ Todas as gravações realizadas pela entrevistadora foram feitas com o auxílio de um notebook, através do software de gravação e edição de áudio *Audacity*.

chamada de vídeo via *internet* e gravador⁷⁵, foi realizada em dois dias, em duas partes de 46' e 48', somando 1h34'. Encontrar datas e horários compatíveis exigiu empenho e renúncia de outros compromissos, ainda que a *internet* facilite a comunicação no sentido do entrevistado ter dado a entrevista sem sair de sua casa.

Ao proponente do Intervalo Autoral, pela impossibilidade de encontrar um horário compatível, foi proposta uma forma de inquérito não-presencial sem interações, mas uma espécie de auto-entrevista, com um questionário aberto pré-estruturado a ser respondido oralmente, concomitante a uma gravação a ser enviada por e-mail (comentários sobre esta forma de obtenção de dados serão feitos nos próximos parágrafos). O sujeito em questão enviou um áudio de 50' com suas respostas.

Com o proponente do Intervalo Cultural com Roda de Samba, foram realizados dois procedimentos. Primeiramente, foi realizada uma entrevista presencial face a face, na qual o sujeito de pesquisa se propôs a ir à casa da entrevistadora para realizar a entrevista, que durou 1h30, com muitas interações e intervenções, de forma bem dialógica. O processo de gravação desta entrevista foi similar ao das outras entrevistas com interação, contudo, antes de iniciar o processo de transcrição, o arquivo correspondente a esta entrevista foi corrompido por algum sistema do computador, e a pesquisadora pode obter apenas trechos de cinco em cinco segundos embaralhados, por 1h30. Os trechos, por mais ininteligíveis que tenham ficado, puderam ser em parte transcritos para que a pesquisadora pudesse utilizar partes significativas desta entrevista. Em reação a este desacerto (pois o ideal seria ter salvo o arquivo em outro formato e feito um *backup*) havia duas possibilidades. Uma era tentar reconstituir, de memória, as principais colocações do entrevistado a partir dos emaranhados de trechos, o que levaria muito tempo sem garantia de sucesso. A opção de refazer a entrevista estava descartada pela pesquisadora por requerer uma quantidade muito grande de energia do entrevistado. A outra possibilidade consistia no entrevistado conceder uma auto-entrevista respondendo a todas as perguntas novamente, mas de forma individual, em sua casa, com o auxílio de um gravador, igualmente ao entrevistado anterior. Para a

⁷⁵ A videoconferência foi realizada pela rede social *Facebook*, pela ferramenta de chamada de vídeo do *Messenger*.

nossa surpresa, o entrevistado topou, e enviou por correio eletrônico dois arquivos de áudio com suas respostas, totalizando 55’.

Este formato de inquérito abre uma série de impasses, dentre os quais destacamos: a impossibilidade de intervenção verbal e não-verbal para fins de triangulação de respostas indelneáveis e estímulo para que o entrevistado desenvolva seu ponto de vista, explicitando mais suas alegações (pode-se notar a diferença quantitativa de tempo decorrido de fala entre as entrevistas propriamente ditas e o auto-inquérito, respondido na forma de questionário); e a perda de controle sobre a espontaneidade e fluidez do inquérito, uma vez que não se pode afirmar que os entrevistados não leram e/ou se prepararam para responder aquelas perguntas, ou ainda, eles podem ter feito gravações por perguntas, separadamente⁷⁶. Se por um lado, põe-se em cheque a credibilidade desta modalidade de inquérito, por outro vem à tona a seguinte discussão: se na contemporaneidade os sujeitos estão criando identidades cada vez mais pautadas na individualidade, e relacionando-se através de diálogos descontínuos⁷⁷, desenvolvendo uma habilidade em expressar-se na ausência do outro, um diálogo eternamente intermitente. Consideramos também uma suposta facilidade de comunicação e expressão dos músicos, que pode ter facilitado, além da vontade de participar e a familiaridade com a entrevistadora, anteriormente citadas, para que estes procedimentos de coleta de dados fossem bem-sucedidos.

O processo de transcrição dos áudios resultantes das situações de inquérito inclui basicamente duas etapas: o estudo da transcrição dentro da abordagem qualitativa e de acordo com a intenção de metodologia de análise, e o uso de técnicas de transcrição propriamente ditas.

Eduardo Manzini, em artigo sobre transcrições de entrevistas para a pesquisa qualitativa, observa a importância do processo de transcrição para a pesquisa: “O momento da transcrição representa mais uma experiência para o pesquisador e se constitui em uma pré-análise do material” (MANZINI 2016, p. 1). A transcrição se configura como mais uma das metodologias de aproximação do objeto de pesquisa. Uma vez que a entrevista vai apresentar conteúdos explícitos e

⁷⁶ Nos *e-mails* trocados com os sujeitos de pesquisa, foi solicitada uma atenção para manter estes aspectos de fidedignidade da entrevista, pedindo-se encarecidamente que se fizesse apenas uma gravação, já na primeira leitura da entrevista.

⁷⁷ Sublinho aqui o aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, onde trocam-se prioritariamente mensagens textuais e de áudio.

ocultos, com intervenções no ambiente sonoro, mudança de caráter ou de dinâmica no diálogo de acordo com alguma situação, a vivência desta fase anterior por parte do pesquisador se soma com o processo de escuta repetida da entrevista para se aproximar da interpretação do que foi dito. Complementando, diríamos que transcrever é também reviver o momento da entrevista⁷⁸, o calor e a vida das palavras ditas e não ditas, uma vez que o texto escrito, ainda que com a tentativa de manter as inflexões da fala, é incapaz de reproduzir a totalidade das entonações e intenções de um diálogo. Quanto mais nos afastamos destas nuances, menos qualitativamente estamos olhando para nosso objeto. Optou-se então pela transcrição integral das verbalizações e dos diálogos, considerando-se pausas, risos, repetições, lapsos e ilogismos, assumindo estes elementos como uma forma de atenuar o recorte que qualquer transcrição de fala impõe, a serem considerados na análise (MANZINI, 2016; MINAYO, 1996). Foi escolhido retirar o excesso das expressões “né”, “assim” e “então” da fala dos entrevistadores, para que os entrevistados se sintam confortáveis com as representações de suas falas. Ainda que as transcrições mantenham bastante a coloquialidade, as palavras foram escritas segundo as normas da língua portuguesa, se afastando de uma transcrição literal que mantém, por exemplo, o encurtamento de palavras que não são pronunciadas na íntegra (MANZINI 2016; DUARTE, 2004). Ademais, esta pequena formalização da literalidade da fala tem o intuito de facilitar a leitura posterior, ainda que nela se apresentem menos elementos de visualização do real. Outra opção foi não utilizar anotações sobre as inflexões e entonações da fala, pela falta de conhecimento de técnicas apropriadas para tal⁷⁹.

Assumindo a escolha pela transcrição amadora⁸⁰, buscamos um *software* que ajudasse a viabilizar a transcrição das entrevistas otimizando a técnica de transcrição para diminuir o tempo gasto com esta etapa, uma vez que a transcrição tende a ser fastidiosa, pela alta demanda de tempo que consome. Mesmo considerando do esforço que cada pesquisador faz ao transcrever suas entrevistas, não estaríamos já em um contexto de desenvolvimento tecnológico que favorecesse esta questão? Talvez. O primeiro software que utilizamos, pois já o conhecíamos na

⁷⁸ Excetuando-se aqui as “auto-entrevistas”.

⁷⁹ Ressaltamos aqui diversas palavras que foram ditas durante as entrevistas, com modulações que intuitivamente puderam ser interpretadas como sarcasmo, ironia ou entusiasmo, mas que por falta de conhecimento de técnicas apropriadas, acabaram sendo desconsideradas nas transcrições.

⁸⁰ E não por um serviço profissional de transcrição, disponível na *web*.

universidade de música, foi o *Audacity*. Através dele pudemos diminuir a velocidade das entrevistas e também inserir pausas após as frases (para que desse tempo de escrever sem ter que pausar e voltar). Foi um *software* muito útil se não fosse o problema de ruptura de arquivo que tive com uma das entrevistas⁸¹. Em outra pesquisa na internet, descobrimos através de um site⁸² a trajetória das ferramentas de transcrição ao longo dos últimos anos, e que hoje em dia o *Google Docs*⁸³ possui uma ferramenta para ditado através da voz. Então, unindo os dois programas, desenvolvemos uma técnica (talvez já utilizada por outros pesquisadores) para transcrição, que é repetir em voz alta o diálogo das entrevistas, uma vez que o segundo programa não reconhece bem diálogos e falas em alta velocidade. Otimizou bastante o trabalho da transcrição inicial, que se passou a ser não o de escrever palavra por palavra do que foi dito, mas redizer e ao mesmo tempo ler palavra por palavra do que foi dito. Como o programa não transcreve com regularidade e exatidão não possui pontuação, foi necessário corrigir com cuidado a transcrição escutando diversas vezes cada trecho das entrevistas. Somado o tempo da transcrição pelo *Google Docs* à correção, o tempo gasto era tanto quanto transcrição direta do áudio.

A melhor forma encontrada neste trabalho foi a transcrição em dupla, com o auxílio de uma pessoa pausando e voltando os áudios em outro computador, de acordo com os pedidos do pesquisador, servindo também para utilizar o método de correção do “juiz”, que avalia se o que está sendo escrito condiz com o que foi dito, uma vez que nosso cérebro pode trocar a ordem de uma oração inconscientemente, ou omitir palavras que podem vir a ser importantes (MANZINI, 2016).

As transcrições das entrevistas realizadas nesta pesquisa não constam nesta dissertação para preservar o anonimato dos participantes⁸⁴. Partindo das transcrições, uma metodologia para o desenvolvimento das análises foi levantada a partir dos referenciais que seguem nos próximos parágrafos.

⁸¹ Em uma próxima experiência, uma gravação cruzada, com dois gravadores, nos impediria de ter um problema similar.

⁸² Acesso direto na página: <<http://transcricoes.com.br/software-para-converter-audio-em-texto-gratis/>>. Acesso em: 18 jul. 2016. Não há indicação do autor da publicação na página.

⁸³ Serviço do *Google* similar ao *Word* (do sistema *Windows*) para escrita e edição de textos *on-line*: <http://docs.google.com>

⁸⁴ Qualquer pesquisador que pretenda um estudo decorrente deste e que pretenda analisar estes mesmos dados deve entrar em contato com a autora para que contate os participantes e, caso eles disponham suas entrevistas, a pesquisadora possa passar os áudios ou transcrições para colaborar com outras pesquisas.

Uma das maiores dificuldades quando se faz uma pesquisa qualitativa é encontrar um método para analisar o material empírico recolhido que, ao mesmo tempo em que não siga a lógica positivista de uma rigidez que engessa as múltiplas variáveis em um dado, também não seja apenas intuitiva, sem ser crítica (ALVES; SILVA, 1992). É preciso estar atento para que não se tenha a ilusão de que a compreensão dos dados se dá de forma espontânea e intuitiva, principalmente se há uma alta familiaridade com o objeto de estudo e os sujeitos observados, como o é neste caso de pesquisa (MINAYO, 1996).

Como dito anteriormente, faz parte da análise compreender as projeções que o pesquisador faz sobre os dados, preconcebendo ingenuamente sobre tais suas próprias subjetividades, subvertendo qualquer aproximação mais realista que não dê conta de corroborar com suas expectativas de pesquisa (BOURDIEU, 2012; MINAYO, 1996).

Nos próximos capítulos, expomos o material empírico relativo aos três projetos, levantado através da coleta por inquérito e outras vias, seguido de análise e discussão. A disposição dos resultados segue primeiramente uma descrição da proposta de sistematização e análise dos resultados e posterior apresentação dos projetos de forma objetiva, acrescida de comentários dos entrevistados sobre o surgimento e o desenvolvimento de cada projeto. Posteriormente, separamos algumas falas recolhidas nos inquéritos por temas afins, dispostas de forma a compreender convergências e divergências entre percepções.

5.4 PROJETOS DESENVOLVIDOS POR ESTUDANTES, E SUAS PERSPECTIVAS

A perspectiva de análise de conteúdo a ser utilizada é a Análise de Enunciação (MINAYO, 1996). Esta análise considera que elementos de linguagem presentes na fala, tal como risos, silêncios, repetições, lapsos e ilogismos expõem conflitos e problemas de coerência naquilo que é relatado.

A proposta da Análise de Enunciação é conseguir, através do confronto entre análise lógica, análise sequencial e a análise do estilo e dos elementos atípicos de um texto, a compreensão do significado. A conexão entre os temas abordados e seu processo de produção evidenciaria os conflitos e contradições que permeiam e estruturam o discurso. (MINAYO, 1996, p. 208).

A partir da percepção dos níveis de análise apontados por Alves e Silva (1992) serão descritas as primeiras instâncias analíticas: O que o problema de pesquisa indaga, quais as formulações da abordagem conceitual que podem ser usadas para interpretar os dados, e as evidências da realidade estudada (ALVES; SILVA, 1992).

Percebemos a necessidade de separar as análises em *internas* e *externas*. Isto é, quais os elementos presentes nas falas que podem ser utilizados para pensar a esfera interna da Faculdade de Artes do Paraná – UNESPAR, como estas análises podem nos ajudar a construir novos conhecimentos acerca da Educação Superior de forma exterior à Faculdade de Artes do Paraná-UNESPAR.

Passemos primeiramente às análises de domínio interno.

Uma das Unidades de Significação (DUARTE, 2004) construída neste trabalho refere-se ao Nível Estrutural do conteúdo da fala, quanto: à *instituição* Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR *Campus* Curitiba II); ao *curso e formação* em Bacharelado em Música Popular; ao *projeto* de extensão ou a projetos de extensão de envolvimento dos sujeitos de pesquisa; e também sentimos a necessidade de criar uma Unidade de Significação para analisar as questões de *identidade discente*.

Os temas abordados nas entrevistas serão classificados de acordo com esta significação, para o desenvolvimento de uma análise temática (DUARTE, 2004):

Para os **Projetos**, serão selecionados os comentários sobre orientação; assessoria; público-alvo; horas complementares; finalização do projeto; avaliação e leitura crítica em relação ao realizado; expectativas e perspectivas de continuidade do projeto; e relação com projetos de Extensão anteriores.

Para a unidade **Curso e Formação**, os temas: construção da relação com o saber; relações sociais com a comunidade acadêmica e perspectivas e expectativas em relação à construção curricular do curso de Bacharelado em Música Popular.

Para a unidade **Instituição**, nortearmos os temas: infra-estrutura, organização pedagógica institucional e cultura escolar quanto aos diversos trabalhos realizados concomitantemente na Universidade.

Ao olhar as questões que permeiam a **Identidade Discente**, agregamos nesta unidade as falas relativas a conflitos e afirmações identitárias vividas por estes estudantes no período acadêmico e na relação com o projeto. Também separamos

as afirmações que os sujeitos fazem de como estes projetos legitimaram uma identidade profissional nos estudantes.

Nos capítulos seguintes, serão apresentados inicialmente os dados levantados sobre cada projeto compilando formulários levantados na Divisão de Extensão e Cultura da instituição com as descrições apresentadas por cada proponente nas falas, caracterizando: nome; data de início e término; descrição dos objetivos do projeto – inicial e alcançado; magnitude da equipe organizadora e equipe participante; questões de formalização do projeto, se foi formalizado ou não, em qual colegiado, etc.; total de encontros/eventualidades de cada projeto (se houver); local de realização do projeto.

A análise das entrevistas irá seguir esta metodologia, por análises temáticas de acordo com cada unidade de significação, colocando as falas em diálogo, na busca por uma compreensão intersubjetiva do objeto e das questões de pesquisa.

Para que não precisássemos ocultar os nomes dos proponentes dos projetos, pois consideramos importante esta forma de condecoração das suas iniciativas, e mantivéssemos preservada sua identidade no que diz respeito às percepções utilizadas para nossas análises e discussões⁸⁵, decidimos separar e reagrupar as falas de acordo com o teor de seus conteúdos. Nas descrições objetivas dos projetos, estão falas que consideramos pontos pacíficos, não sendo passíveis de gerar desentendimentos, por serem as descrições específicas de fatos relativos aos projetos. Portanto, nestes fragmentos não restringimos as identificações dos sujeitos, embora não estejam citadas explicitamente.

Contudo, o desmanhanhar das percepções contidas nas falas, de acordo com as Unidades de Significação, poderia expor publicamente opiniões dos sujeitos. Nossa proposta, então, foi a de agrupar percepções convergentes e divergentes quanto às Unidades de Significação primárias e secundárias. A conformação das respostas convergentes (bem como as divergentes) não segue nenhuma ordem pré-definida, sendo escolhida a aleatoriedade para manter o anonimato quanto aos sujeitos que proferiram cada sentença, podendo estar separadas sentenças proferidas pelos mesmos sujeitos em momentos distintos da entrevista. Escolhemos também não utilizar nomes fictícios, por entender que não iremos fazer uma análise

⁸⁵ Em acordo com a Resolução 510/16, que trata da Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, do Conselho Nacional de Saude (BRASIL, 2016).

sócio-histórica dos sujeitos, isto é, não nos propomos a, neste trabalho, compreender a justificativa das falas de cada sujeito de acordo com sua trajetória, vivência, realidade social, enfim, seu local de fala. Congregamos os sujeitos de pesquisa na esfera única que os reúne enquanto similares, que é a de terem proposto projetos de Extensão Universitária realizados no interior da Faculdade de Artes do Paraná, mais especificamente no espaço da Cantina da FAP, relacionados à música popular em suas múltiplas leituras, de adesão livre. Da mesma forma, para preservar a identidade do professor entrevistado, optamos por inserir suas percepções no conjunto das percepções dos discentes.

Justificamos, portanto, a ausência de referência nas falas apresentadas nos subcapítulos a seguir, para que não cause estranhamento ao leitor. Mantivemos, contudo, a formatação das falas em *Itálico* com a finalidade de destaque. Desta forma, cada vez que aparecer citações em *Itálico*, poderá ser de qualquer um dos quatro entrevistados.

Também quanto à formatação da apresentação das falas dos entrevistados, tentamos nos aproximar um pouco mais da linguagem oral original, portanto utilizamos reticências para designar espaçamentos da fala, e orações que iniciam em letras minúsculas para indicar que não utilizamos a frase dita desde o seu início.

Quanto aos nomes citados nos capítulos abaixo, preservamos apenas os nomes que aparecem nos documentos e material bibliográfico consultado, como nome da equipe de cada projeto, etc., ocultando grande parte dos nomes que aparecem no material recolhido por inquérito. Optamos, todavia, em deixar, nas falas do professor, nomes de professores responsáveis por projetos formalizados já finalizados (como projetos de Extensão e o próprio projeto do Curso de Bacharelado em Música Popular), a título do reconhecimento da importância destes professores para estas ações.

5.4.1 Intervalo Cultural com Roda de Samba

Os dados recolhidos para a apresentação deste projeto possuem fontes distintas: a entrevista com o proponente do curso de Bacharelado em Música Popular e seus arquivos pessoais disponibilizados (tais como fotografias, vídeos, cifras e listas de músicas, histórico dos compositores, datas das apresentações, etc.), a entrevista com um professor do curso, postagens citando o projeto na

plataforma virtual de vídeos *Youtube*, o Relatório/Formulário preenchido de Proposta de Extensão obtido junto ao Comitê de Extensão e Cultura da FAP, um grupo aberto dos envolvidos no projeto na plataforma *Google Groups*⁸⁶, um *blog* do projeto⁸⁷, a página do Projeto na rede social *Facebook*⁸⁸, grupo público na mesma rede social⁸⁹ (com 177 membros), e arquivos pessoais da pesquisadora.

Os dados apresentados resultam então do cruzamento destas nove fontes, sendo os arquivos disponibilizados pelo entrevistado e o Relatório entregue à FAP as fontes que consideramos com maior confiabilidade.

Passamos então à apresentação do projeto.

O projeto Intervalo Cultural com Roda de Samba teve início em 2009 e teve suas atividades durando até 2013, com uma tentativa de continuidade em 2014, mas sem êxito.

O projeto surgiu do encontro de dois estudantes, um de Licenciatura em Música, outro de Bacharelado em Música Popular, em 2009, no primeiro ano de curso de cada um, que, ao perceber que ambos tinham suas identidades marcadas pelo samba, começaram a se encontrar na própria faculdade para fazer música, compor sambas, estudar o gênero, e, tiveram, em meio a isso, a ideia de propor este projeto. Em abril de 2009, os estudantes fizeram uma roda de samba extraordinária durante o intervalo vespertino (das 15h às 15h30) para divulgar o projeto, e recolher, através de um folheto (modelo em anexo), endereços eletrônicos de todos os estudantes interessados no gênero musical samba:

[...] trabalhávamos já com samba, né, então a gente queria fazer isto dentro da Universidade para que os alunos pudessem ter contato com o samba. Assim como nós tivemos. Para que pudessem aprender novos sambas, conhecer novos compositores, saber sobre o samba local, enfim, que pudessem se inteirar mais na cena do samba. A ideia era que nós pesquisássemos um compositor por mês, né. Então, a partir dali era feita uma compilação de sambas, o Cláudio sempre fez a parte biográfica, para falar sobre os compositores, ele sempre dava uma introdução falando de cada um dos compositores, falando de suas composições, seu estilo, de sua história, enfim. E daí nós escolhíamos lá entre sete e doze músicas para cantar.

[...] a questão principal era a difusão do gênero... de falar do samba, mostrar os compositores pouco conhecidos.

⁸⁶ <https://groups.google.com/forum/#!forum/projetosambafap> (acesso: 17/08/16)

⁸⁷ <http://intervaloculturalfap.blogspot.com.br/> (acesso: 18/08/16)

⁸⁸ https://www.facebook.com/Intervalo-Cultural-com-Roda-de-Samba-492071790858013/?ref=page_internal (acesso: 17/08/16)

⁸⁹ <https://www.facebook.com/groups/402344056464055/?fref=ts> (acesso: 17/08/16)

O que marcou o início do projeto... [pensando] o que veio antes no projeto foi a prática, com certeza, né, porque nós já praticávamos samba e resolvemos escrever as coisas e passar adiante.

O objetivo principal deste projeto foi a difusão do gênero Samba, através do estudo da vida e da obra de diversos compositores e intérpretes ligados ao samba e apresentação mensal, na Cantina da FAP, do repertório pesquisado em uma roda de samba mensal dedicada a homenagear cada compositor escolhido, incluindo sempre também nas apresentações uma composição local. Segundo o relatório do primeiro ano do projeto, os objetivos principais logo no início do projeto eram:

Divulgar a cultura do samba na FAP; instigar o interesse pela vida e obra dos grandes ícones do samba; incentivar novos compositores a mostrar suas obras; realizar um estudo amplo sobre o samba, suas harmonias, os aspectos melódicos, as poesias, as crônicas do cotidiano, história, origem etc.; criar uma referência cultural na FAP, visando posteriormente extensão para a comunidade com projetos apoiados pela Fundação Cultural de Curitiba, Prefeitura, Estado etc.; criar um espaço democrático onde a prática do que foi deixado pelos grandes mestres incentivará a criação fazendo o novo interagir com o antigo (INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA, 2009).

No projeto apresentado formalmente como Proposta de Extensão junto à Divisão de Extensão e Cultura da FAP, as justificativas apresentadas para o projeto inserem-se na contextualização do samba como remanescente das culturas de matriz-africana e necessidade de valorização destas culturas no curso de Música Popular:

O projeto se insere também em uma política institucional de valorização das expressões culturais de matriz afro-brasileira, buscando superar uma situação secular de marginalização da Cultura Popular e das expressões das camadas letradas da sociedade brasileira. Dentro do espaço de uma Faculdade de Artes, e no contexto de possuir um curso de Música Popular, a valorização do samba como expressão cultural assume fundamental importância. (INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA, 2012).

As rodas de samba do projeto eram abertas ao público em geral, que poderia participar tocando junto (em geral eram disponibilizadas cifras⁹⁰ impressas). Os estudantes envolvidos faziam uma pesquisa de quais compositores de samba estavam passando por alguma data comemorativa (aniversário, aniversário póstumo, etc.) e escolhiam o próximo compositor a ser homenageado. Durante o

⁹⁰ Cifra é o nome comum dado à notação musical escrita sem a utilização de uma partitura utilizada para representar a harmonia, isto é, os acordes que devem ser realizados para acompanhar e executar uma música.

mês, os participantes do projeto se reuniam (inicialmente de maneira informal, posteriormente com horários combinados entre si) para trocar arquivos referentes à obra daquele compositor, selecionar o repertório a ser executado, organizar letras, cifras e partituras, levantar a biografia do compositor, e tirar alguma dúvida do repertório.

Numa data que em geral era a última quarta-feira do mês, os participantes então se reuniam, no intervalo das aulas do período matutino e vespertino (das 12h às 13h30) e apresentavam o conteúdo deste estudo no formato de roda de samba, sendo que, conforme os cartazes (disponíveis no Apêndice), qualquer um poderia participar da roda.

Na figura abaixo, de 2012, podemos ter uma noção do espaço utilizado na Cantina da FAP e de como era a configuração do Intervalo Cultural com Roda de Samba:



Figura 2 - Intervalo Cultural com Roda de Samba homenageia Miguel Gustavo. Cantina da FAP (31/10/12). Fonte: arquivo pessoal

Do lado direito dos participantes fica a cantina propriamente dita, onde produtos alimentícios são vendidos; do lado esquerdo um palco, que não era utilizado por este projeto (vê-se uma parte da madeira). Atrás dos participantes, a

parede com um mural com cartazes diversos, outro mural e parede com dois cartazes relativos à apresentação, e em uma parede mais ao fundo uma pintura (a princípio realizada por algum discente, mas não temos maiores informações).

Esse projeto, ele... ele englobou o estudo, o ensaio, a vivência, a apresentação, tudo isso. Então, eu acho que pelo caráter do projeto, de onde ele era feito, ele não era uma coisa obrigatória, né, então ia quem tava afim, e... eu acho que o que mais foi praticado, o que o projeto priorizou... a vivência com o samba... a vivência com o samba, a história do samba, sabe... na apresentação ele também mostrou algumas características, a roupagem do samba, pra quem não conhecia, pra quem imaginava que fosse uma coisa, de repente viu que era outra... sabe... o ensaio era a própria apresentação. O ensaio... não existiram ensaios, que eu me lembre, assim... tiveram algumas coisas, a gente tirava um samba, tirava algumas dúvidas, mas ensaio propriamente dito, não, porque era uma roda aberta, então a pessoa podia ir ou não na roda. Tinha os músicos fixos que eram nós mesmos... que a gente organizou, então a gente tinha que estar lá no dia. Mas... era bem... a rotatividade era grande. Né, e o estudo ia pra esse lado. Estudar a história do samba, estudar os compositores, estudar os sambas pra estudar por meio de cifras.

O Intervalo Cultural com Roda de Samba contou com diversos orientadores ao longo dos anos, e a equipe de execução e participação também teve alterações. O ano de 2009 foi o primeiro ano do Intervalo Cultural com Roda de Samba, ano em que foi oficializado, com orientação e coordenação das professoras Solange Maranhão Gomes e Ângela Trotta. Os proponentes e equipe de trabalho foram Claudio Cesar da Silva, estudante do curso de Licenciatura em Música e Ricardo Salmazo, estudante do curso de Bacharelado em Música Popular. Listas de presença passadas neste ano contabilizaram 29 participantes diferentes nas rodas de 2009. A contabilização de participantes só foi encontrada relativa ao ano de 2009.

Em 2010, a equipe manteve-se a mesma, acrescida do estudante de Música Popular Elias Fernandes na equipe de trabalho do projeto.

Em 2011 assume como orientador e coordenador do projeto o professor André Egg. Os proponentes e a equipe de trabalho seguem os mesmos, sendo a equipe acrescida da estudante de Musicoterapia Larissa Maris.

Em 2012 o projeto manteve a mesma orientação, com proposta de coordenação pelo estudante Claudio Cesar da Silva, e expansão da equipe de trabalho, composta por: Cláudio Cesar da Silva e Ricardo Garcia Salmazo, proponentes do projeto, e também Marcos Rodrigues (então estudante de Licenciatura em Música), Fernanda Fausto (autora desta dissertação, então discente do Bacharelado em Música Popular), Lucas Branco de Miranda, Janaína Souza de

Queiróz, Elias Fernandes e Marlon Prado, os quatro estudantes de Música Popular. Neste ano o projeto fez uma viagem para participar do IX Festival de Artes do Litoral Paranaense, promovido pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), no Centro Cultural da UFPR Litoral, em Matinhos – PR⁹¹.

O ano de 2013, último ano de realização do projeto, que acabou sendo realizado de maneira informal junto à Divisão de Extensão e Cultura, não possui, segundo as fontes, um documento oficial onde constem os nomes das pessoas envolvidas. Contudo, pelo que se pode averiguar nas fontes, de maneira informal, a equipe do projeto permaneceu a mesma, tendo, além dos proponentes, outros dois estudantes com bastante grau de envolvimento: Luiz Ivanqui e Elias Fernandes, ambos estudantes do curso de Bacharelado em Música Popular (em Anexo um exemplo de cifra/partitura encontrada, feita para o projeto, escrita por Elias Fernandes).

As informações levantadas sobre as datas e compositores de samba homenageados em cada dia das 31 edições do Intervalo Cultural com Roda de Samba na Cantina da FAP seguem a ordem abaixo (fotografias e cartazes podem ser encontrados nos Anexos):

26/06/09 – Cartola
28/08/09 – Nelson Sargento
25/09/09 – Candeia
30/10/09 – Ederaldo Gentil
04/12/09 – Gerardo Filme
26/03/10 – Padeirinho
30/04/10 – Paulo Vanzolini
28/05/10 – Paulo da Portela
27/08/10 – Bide e Marçal
24/09/10 – Adoniran Barbosa
29/10/10 -- Alvaiade
26/11/10 – Nei Lopes e Wilson Moreira

⁹¹ Segundo as fontes citadas e também o blog do Centro Cultural da UFPR Litoral, foram apresentados neste dia sambas relativos ao projeto Samba do Compositor Paranaense (que será abordado posteriormente). Fonte: <http://centroculturalufprlitoral.blogspot.com.br/2012/07/participe-apresentacao-musical-1407-sab.html> (acesso: 20/02/2017)

30/03/11 – Assis Valente

27/04/11 – Zé Com Fome

25/05/11 – Paulinho da Viola

29/06/11 – Monsueto de Menezes

27/07/11 – Irmãos Andrade da Portela

24/08/11 – Poetas da Baixada: Barbeirinho do Jacarezinho, Adelzonilton, Luiz Grande, Cabana, Jorge Costa, Rey Jordão, Edinah Rodrigues, Serginho Meriti, Beto sem braço, Cyro Baiano, Pinga, Jorge Portela, Caboré, Ary do Cavaco, Gracinha, Bebeto di São João, José Garcia, Jorge Garcia, Franco Teixeira e Ubirajara Lúcio.

28/09/11 – Sambistas de São Paulo: Ideval, Zelão, Henricão, Rubens Campos, Vadico, Noel Rosa, Eduardo Gudin, Paulo César Pinheiro, Elzo Augusto e Joãozinho da Rocinha, Jorge Costa, Osvaldinho da Cuíca, Betho Guilherme, Tucá, Magnu Souza, Maurício Oliveira e Francisco Luiz.

26/11/11 – Nelson Cavaquinho

25/04/12 – Compositores do Samba do Compositor Paranaense

30/05/12 – Dona Ivone Lara

27/06/12 – Compositores gravados por Clara Nunes

29/08/12 – Os Grandes Mestres do Partido Alto: Xangô da Mangueira, Aniceto do Império, entre outros não encontrados nas fontes de pesquisa.

26/09/12 – Herivelto Martins

31/10/12 – Miguel Gustavo

28/11/12 – João Nogueira

27/03/13 – Compositores do Samba do Compositor Paranaense

29/05/13 – Jair do Cavaquinho

26/06/13 – Wilson Baptista

30/10/13 – Vinícius de Moraes

Quanto à formalização, o projeto Intervalo Cultural com Roda de Samba foi formalizado em 2009, e foi prorrogado durante os anos de 2010, 2011 e 2012. Em 2013 ocorreu sem ser formalizado. De acordo com as fontes pesquisadas, uma falta de comunicação entre setores teria levado à desvinculação do projeto. Houve um atraso para protocolar o projeto na Divisão de Extensão e Cultura naquele ano, e o projeto foi protocolado após duas edições já realizadas no mesmo ano. Em virtude

da Divisão de Extensão e Cultura não aceitar certificar as edições anteriores à data de protocolo, a equipe do projeto tomou a iniciativa de pedir os certificados (que seriam, no mínimo, utilizados pelos estudantes como Horas de Atividades Complementares obrigatórias) à Coordenação do Curso, e então o projeto em 2013 não foi acompanhado pela Divisão de Extensão e Cultura. Ao final do ano, a ausência de relatório do projeto na Divisão de Extensão e Cultura, em virtude de ter se desvinculado informalmente, criou uma pendência no setor e impediu o coordenador do projeto daquele ano de ser o coordenador do projeto no ano seguinte e inclusive de outros projetos nos anos seguintes, deixando o professor, como aparecem nas entrevistas, na “*lista negra*” da Divisão de Extensão e Cultura. Segundo as fontes desta pesquisa, em agosto de 2012 foi enviada da Divisão de Extensão e Cultura uma carta de Informação Técnica ao orientador e à equipe do projeto com uma lista de adequações necessárias para que a proposta fosse deferida pela Divisão. O professor orientador da época respondeu esta carta em setembro de 2012, porém segundo o conjunto das fontes citadas não houve resolução desta questão, e o projeto não conseguiu formalização para o ano de 2013.

5.4.2 Intervalo Autoral

As fontes de pesquisa para a construção da descrição do projeto Intervalo Autoral apresentadas neste subcapítulo incluem: a entrevista com o professor do curso, a entrevista do discente envolvido com a realização deste projeto; o relato pessoal de vivência que trazemos no capítulo 2 desta dissertação, o trabalho de conclusão de curso da autora desta dissertação enquanto formanda do curso de Bacharelado em Música Popular (onde estão inclusos os arquivos pessoais pesquisados); o Formulário para Propostas de Atividades de Extensão apresentado à Divisão de Extensão e Cultura da FAP; o grupo virtual aberto do projeto na rede social *Facebook*⁹² (com 162 membros); e os vídeos relativos ao projeto disponíveis na plataforma virtual *Youtube*⁹³. O cruzamento destas sete fontes resulta na descrição do projeto conforme o que segue.

⁹² <https://www.facebook.com/groups/111063029043897/> (acesso: 10/09/2015)

⁹³ Sem endereço específico.

O Intervalo Autoral foi um projeto independente que ocorreu entre 2012 e 2014, por iniciativa de estudantes da turma de 2011 do curso de Bacharelado em Música Popular (então no seu segundo ano de curso) da Faculdade de Artes do Paraná - UNESPAR. Consta no formulário apresentado à Divisão de Extensão e Cultura da FAP a história de que debates dentro de algumas disciplinas do curso geraram nos estudantes o desejo de mobilização em um projeto:

O projeto surgiu a partir de debates feitos dentro e fora de sala de aula que discutiam a música, o músico e a mercado fonográfico ao longo da história. Em certo momento, foi levantada a necessidade de espaços onde os compositoresatuais pudessem mostrar seu trabalho sem um vínculo financeiro a princípio (ALMEIDA, 2014, p.59)

Os professores Maria Aparecida (Cida) Zanatta, Rafael Tassi e André Egg aparecem como fundamentais no processo de construção das reflexões que mobilizaram os estudantes:

Cara, teve uma combinação de coisas, sei lá...foi aquela aula de Sociologia da Música, misturada com as aulas do Tassi de Estudos Culturais, foi uma série de matérias bem ligadas a Humanas, bem ligadas à questão da...e as discussões que aconteciam em sala de aula, elas acabavam culminando nessa vontade coletiva de apresentar. Eu acho que a Sociologia da Música com a Cida, os estudos culturais com o Tássí, eu não me lembro mais o que, a história da música com o Egg? Talvez, mas foi um mix dessas coisas todas que acabou gerando o estopim pra gente pensar - Pô vamos fazer isso aí!

A problematização do projeto então veio da percepção da realidade social do músico no universo do trabalho, visualizados em algumas disciplinas do curso como História da Música, Sociologia da Música e Estudos Culturais:

A partir do reconhecimento da realidade do músico através de relatos e discussões, somado à leituras de teóricos sobre temas como Indústria Cultural, Cultura de Massa, Culturas Populares, Funções Sociais da Música, Modernismo e Contemporaneidade, surgiu a seguinte questão: posta a realidade como um fato, sendo todos estes sistemas tão engessados e tão poderosos sobre iniciativas de transformação, como poderíamos achar um meio de transformação local mas que englobasse todas estas questões? A resposta a esta pergunta já estava no ar. A discussão sobre a relação entre o músico e a música, sobre direitos autorais, sobre o Mercado Fonográfico, sobre Estética, levava a uma saída: a música autoral. [...] Na faculdade, o nicho autoral era restrito, mas sabíamos que cada um, ou, a maioria dos músicos que estavam ali, estudando Música Popular, Musicoterapia, já tinha visto e vivido coisas, e tinham alguma coisa a dizer, a cantar (ALMEIDA, 2014, p.9).

O objetivo geral do projeto foi organizar apresentações musicais de alunos compositores durante o intervalo vespertino da FAP, que tinha duração de 20 minutos. O local de desenvolvimento do projeto era na Cantina da FAP, dando ênfase ao uso de um palco de madeira (com altura aproximada de 25 cm) existente neste espaço, que, segundo as fontes, era subutilizado na época: “*porque tem um palquinho ali maravilhoso, então a gente usa, usou, usará... [risos]*”.



Figura 3 - Visualização da entrada da Cantina da FAP durante uma edição do Intervalo Autoral. (11/04/13) Fonte: arquivo pessoal

Na foto acima, podemos visualizar os estudantes no espaço da Cantina durante uma edição do projeto. Ao lado esquerdo, ao fundo, uma das vias de acesso/entrada na faculdade. Ao lado direito vê-se o palco (chamado por estudantes de *Palquinho da Cantina*), e sobre ele estudantes que estão se apresentando, seus instrumentos e o equipamento de som.

Na imagem a seguir, apresentamos uma fotografia retirada no mesmo dia, mostrando outra perspectiva do espaço. Ao lado esquerdo da foto, a parede da instituição. Ao fundo da foto, a cantina propriamente dita. Ao lado direito ao fundo, uma entrada para o corredor de acesso a um dos blocos da FAP. Ao centro, estudantes dispostos no espaço da Cantina, em pé, sentados em cadeiras e sentados no chão, a maioria observando a apresentação. Alguns estudantes não

estão virados para o palco (que está no sentido de onde foi tirada a fotografia), e há um estudante filmando a apresentação.



Figura 4 - Visualização dos fundos da Cantina da FAP e da cantina propriamente dita durante uma edição do Intervalo Autoral. (11/04/13) Fonte: arquivo pessoal

Dentre os objetivos específicos constatados, apresentam-se:

- Produzir apresentações musicais de compositores locais durante o intervalo entre as aulas do turno vespertino (15h10 – 15h30)
- Apresentar compositores de diferentes estilos musicais que produzam conteúdo autoral.
- Fomentar a prática da música autoral no espaço acadêmico;
- Fornecer alternativas não mercadológicas para a divulgação do trabalho de criação dos músicos.
- Propiciar a comunidade acadêmica e do entorno (bairro: comércio residências e UFPR – Campus Agrárias) a possibilidade de contato com a Faculdade de Artes do Paraná e consequente apreciação das obras apresentadas (ALMEIDA, 2014, p.60).

As justificativas apresentadas no projeto para sua elaboração envolvem a vinculação entre teoria e prática, a construção performática, o preenchimento de lacunas curriculares e ocupação de um espaço específico para expressão artística:

- A criação e composição musical como consequência da vinculação entre teoria e prática musical.
- A música autoral como resultado da trajetória de ensino e pesquisa vivenciada por cada artista dentro da academia.

- A ausência nas graduações da FAP – Faculdade de Artes do Paraná em relação a composição popular produzida pelos discentes dos cursos.
- A existência de um palco externo e público na faculdade de artes que não é frequentemente utilizado em sua devida função.
- A necessidade de aprendizagem por parte dos discentes dos meios de produção independente visando o protagonismo destes, para a obtenção de competências necessárias a atuação profissional e de formação cidadã.
- Transformação do universo musical, da comunidade acadêmica e local que geralmente é povoada por produtos veiculados pelas mídias de massa (ALMEIDA, 2014, p.60).

Quanto à formalização, o projeto não conseguiu ser formalizado, embora tenha enviado o Formulário de Propostas de Atividades de Extensão à Divisão de Extensão e Cultura da FAP. Na proposta de formalização os coordenadores apresentados eram Fernanda Fausto e Asaph Eleutério e a equipe proponente era composta por Fernanda Fausto, Asaph Eleutério, Giovana Luersen, Pedro de Mariz Saucedo e Gabriel Martins, todos discentes de Bacharelado em Música Popular. O projeto não conseguiu viabilizar um orientador com disponibilidade para incorporar a equipe do projeto, acabou sendo indeferido por esta pendência e seguiu sendo realizado de forma independente pelos estudantes.

Levar a uma formalização dentro do período de realização que eu participei, nunca chegou a acontecer, a gente fazia mais pela necessidade daquilo que eu respondi antes, levar a nossa arte pra dentro daquele espaço acadêmico.

Para participar, o estudante deveria entrar em contato com algum dos organizadores do projeto, e agendar uma data para sua apresentação. Toda questão de empréstimo ou viabilização de equipamentos para a apresentação deveria ser arranjada pelos participantes. O cartaz em geral poderia ser feito pelo participante a se apresentar ou pela equipe do projeto, que em geral fazia um cartaz informal à mão em uma folha pautada (com pentagrama) (ver anexos).

A descrição do projeto no grupo público virtual da rede social *Facebook* inclui a expressão “nós por nós mesmos” e se apresenta em um sentido de “ocupação” do espaço público:

Podemos atribuir a ideia do Intervalo Autoral ao Inconsciente Coletivo dos estudantes, professores, funcionários e egressos da Faculdade de Artes do Paraná. Não é de hoje que as pessoas vêm conversando sobre ocupar o espaço da FAP não só para aprendizado, mas também para a expressão artística... De uma forma muito simples, "nós por nós mesmos" vamos

ocupar o palco da cantina da FAP com nossas composições, nossos equipamentos, nossa produção caseira. [...] nos propomos a movimentar o palco público desta faculdade de artes, com a gratificante participação dos nossos artistas. Sejam todos bem vindos! (INTERVALO AUTORAL, sem data, grifo dos autores, acesso: 10/09/2015)

Durante a duração do projeto, foram realizadas 39 apresentações semanais. Abaixo, apresentamos as datas, os nomes dos participantes (ou grupos⁹⁴) e suas respectivas ligações com os cursos de Música da FAP. Foram utilizadas as siglas BMP para os então estudantes do Bacharelado em Música Popular, LM para os então estudantes de Licenciatura em Música e MT para os então estudantes de Musicoterapia (da FAP – os participantes externos serão descritos individualmente):

1. 24/08/12 - Asaph Eleutério (BMP)
2. 31/08/12 - Giovana Luersen (BMP)
3. 06/09/12 – Karla Díbia (BMP) e Daniel Amaral (BMP)
4. 14/09/12 – André Spinardi (LM)
5. 21/09/12 – Ricardo Ribeiro (LM)
6. 11/10/12 – Max d`Carmo (MT)
7. 19/10/12 – Projeto Reinventar: Marcelo de Souza Pereira (LM), Fernando Ribeiro (LM), Fernando de Castro (LM) e Bernardo Brandão (LM)
8. 26/10/12 – Jordana Soletti (BMP)
9. 01/11/12 – Isaac Dias (egresso BMP) e Mônica Soares (BMP)
10. 09/11/12 – Guilherme Borba (BMP)
11. 14/11/12 – Jerônimo Madureira (BMP)
12. 22/11/12 – Banda Condomínio Público: Ricardo Bot (técnico da FAP), Marlon Oliveira (BMP), Fabrício Amaral (externo), Heleno Mourah (Artes Cênicas da FAP) e Fernanda Cordeiro (LM)
13. 23/11/12 – Cida Airam (LM)
14. 15/03/13 - Tiago Rodriguez (MT) e Hugo de Oliveira (LM)⁹⁵.
15. 16/03/13 – Priscila Pontes (Dança – FAP)

⁹⁴ Alguns participantes levaram suas composições individuais, mas tocaram com o acompanhamento de outros músicos . Estes participantes são apresentados apenas com seu nome próprio. Para participantes que escolheram se apresentar sob o nome de um grupo, mantivemos a apresentação do grupo, seguida do nome dos participantes.

⁹⁵ Em virtude de ser na semana do calouro, esta apresentação foi realizada no TELAB, Teatro Laboratório da FAP.

16. 04/04/13 – Carlito Birolli (BMP)
17. 05/04/13 – Renato Luce (Externo – Samba do Compositor Paranaense)
18. 11/04/13 – Murilo Silvestrim (LM) e Tiago Scaramella (LM)
19. 17/04/13 – Guilherme Silveira (BMP) e Daian Gobbi (Externo)
20. 24/04/13 – Dany Cesaro (BMP) e Marlus Soares (Externo)
21. 03/05/13 – Carla Colvara (LM)
22. 08/05/13 – Banda E/OU: Luque Diaz, Luciano Faccini e Yasmine Matusita (Externos - Música UFPR)
23. 16/05/13 – Paula Back (BMP)
24. jun/13 – Marlon Mendes (BMP)
25. jun/13 – Emiliano Heitor Pereira (egresso LM)
26. 06/06/13 – Letrícia Kivel (LM), Milena Lara (LM), Phil Tisoni (LM) e Rodolfo Bannach (LM)
27. 14/11/13 – Vinícius Luisi Moraes (BMP)
28. 11/02/14 – Josemar Artigas (BMP)
29. 13/02/14 – Oceanos Gêmeos: Murilo Silvestrim (egresso BMP) e Cassiano Wogel (Externo)
30. 13/02/14 – Asaph Eleutério (BMP)
31. 14/02/14 – Karla Díbia (egressa BMP) e Daniel Amaral (egresso BMP)
32. 10/04/14 – Gustavo Toscan da Silva (BMP)
33. 28/03/14 – Banda Alimentadores da Região: Karla Díbia (egressa BMP), Daniel Amaral (egresso BMP), Giovana Luersen (BMP), Gabrielly Nichele (BMP), Asaph Eleutério (BMP), Fernanda Fausto (autora desta pesquisa) e Davi Dornellas (LM)
34. 10/05/14 – Banda Edith: Lívea Castro (Dança FAP), Jennifer (externa), e Giovana Luersen (BMP)
35. 04/08/14 – Grupo Mundico: Dalila Lopes da Silva (MT), José Navarro (MT) e Matheus Braga (MT)⁹⁶.
36. 17/09/14 – Trio Los Comparsas: Josemar Artigas (BMP), Márcio Mattana (docente Artes Cênicas) e Laíze Guazina (docente BMP).
37. 24/09/14 – Victória Lionço Mendes (BMP).

⁹⁶ A apresentação deste grupo no Intervalo Autoral fez interseção com um projeto de Extensão já citado anteriormente neste trabalho, um projeto voltado ao desenvolvimento deste grupo.

38. 25/09/14 – Grupo Reinventar: Marcelo de Souza Pereira (LM), Fernando Ribeiro (LM), Fernando de Castro (LM) e Bernardo Brandão (LM)

39. 12/11/14 – Regional Sabiá: Marlon Prado Mendes (BMP), Dalila Lopes da Silva (MT), Rafael Antunes (BMP), André Meurer (BMP), Diogo Pontes (BMP) e Guilherme Carnasciali (BMP)⁹⁷

Em uma visualização rápida, podemos perceber que os estudantes de Bacharelado em Música Popular e Licenciatura em Música foram os que mais se apresentaram neste projeto, muito provavelmente por serem os cursos de música do período vespertino, embora estudantes de Musicoterapia tenham se apresentado, e também estudantes de música de outra instituição (UFPR), além de egressos e participantes externos.

Juntamente com os cartazes, algumas fotografias destas apresentações encontram-se nos Anexos deste trabalho.

5.4.3 Treino de Capoeira Angola

Para traçar o delineamento do projeto Treino de Capoeira Angola, levamos em consideração as seguintes fontes: a entrevista com o professor, a entrevista com o estudante proponente do projeto, o trabalho de conclusão de curso do estudante de Bacharelado em Música Popular Marlon Prado Mendes (2015), o Formulário para Elaboração do Projeto apresentado junto à Divisão de Extensão e Cultura da FAP/UNESPAR, em 2015. A junção destas quatro fontes resulta na apresentação que fazemos agora do projeto Treino de Capoeira Angola.

Inicialmente, o Treino de Capoeira Angola ocorreu de maneira informal, a partir da iniciativa do estudante de Música Popular Marlon Prado Mendes (ingressado em 2012) de compartilhar com os colegas de instituição sua vivência com a capoeira Angola:

[...] como universitário e capoeirista, senti a necessidade de ser um agente que aproximasse a relação entre Universidade e Capoeira Angola (MENDES, 2015, p. 13)

⁹⁷ Esta apresentação foi realizada na Cantina da FAP, porém não no palco, como as outras apresentações: foi realizada sobre um *deck* de madeira instalado no ano de 2013 sob duas árvores rentes ao muro (fotos em anexo).

Houve então uma proposta coletiva de agrupar os colegas para que o estudante já iniciado na Capoeira ensinasse o básico da Capoeira Angola para poder praticar com seus amigos dentro da FAP:

[...] eu tinha uns amigos lá na faculdade, eu queria treinar, aí chamei eles, pra treinar e aí começamos devagarzinho só os amigos [palavra inaudível], só os doidos, daí depois virou um projeto, se expandiu pra mais pessoas.

Este encontro não possuía nenhum nome formal, até mesmo por serem encontros informais. O motivo destes encontros deram o nome utilizado neste trabalho - não eram rodas, nem aulas, eram treinos:

Sim, mas essa coisa com capoeira vocês chamavam de algum nome, ou era a roda mesmo? Ou aula? (entrevistadora)
Treino. Treino de Capoeira Angola.

Posteriormente, em 2015 esta iniciativa de treino de Capoeira Angola recebeu um convite para ser incorporada ao projeto de Extensão “Corporeidades, Educação e Culturas Afro-Brasileiras”, coordenado pelo professor Stênio José Paulino Soares, do colegiado de Licenciatura em Teatro.

Na segunda metade do ano de 2014, passei a dar aulas de Capoeira Angola para amigos dentro da UNESPAR *Campus* Curitiba II. Naquela época, não havia pretensão de institucionalizar esta prática. No começo do ano de 2015, conheci Stênio Soares, professor do colegiado de Licenciatura em Teatro da UNESPAR *Campus* Curitiba II, que me convidou para integrar as oficinas de Capoeira Angola ao projeto de extensão que estava sob sua orientação, chamado “Corporeidades, Educação e Culturas Afro-Brasileiras”. (MENDES, 2015, p. 13)

Iniciado na metade de 2014, o projeto teve algumas interrupções por conta de um intenso período de greves nas Instituições de Ensino Estaduais do Paraná em 2015 (com um longo período de greve de professores, funcionários e estudantes da UNESPAR⁹⁸), ainda que haja o relato de que houve alguns treinos durante este período, e teve fim em março de 2016, quando da finalização do curso por parte do discente proponente.

⁹⁸ Algumas das reivindicações que culminaram na greve da organização sindical estão disponíveis em: <http://www.unespar.edu.br/noticias/sindicato-oficializa-greve-docente-na-unespar> (acesso: 08/10/2016)

Os objetivos do projeto Corporeidades, Educação e Culturas Afro-Brasileiras incluíam a difusão do conhecimento das culturas afro-brasileiras principalmente através da corporeidade. Dentre eles, destacamos:

Investigar metodologias de abordagem de formas corporais e partituras das danças e jogos afro-brasileiros. Fomentar a pesquisa e a reflexão entre os acadêmicos a respeito da relação entre corporeidades afro-brasileiras e o fenômeno cênico. Proporcionar meios para o diálogo entre a academia e a comunidade, a fim de intercambiar conhecimentos em torno das culturas afro-brasileiras. Estimular o interesse dos acadêmicos pelas culturas afro-brasileiras. (CORPOREIDADES, EDUCAÇÃO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS, 2015)

Já o Treino de Capoeira Angola, projeto discente incorporado ao projeto docente, tinha como objetivo principal propiciar um espaço para a vivência da cultura da Capoeira Angola na Universidade em suas múltiplas dimensões: musical, corporal e social.

[...] sentir o quê que a capoeira faz... com o corpo, com a mente, de... a relação de grupo também, né, [...] todo mundo que participava sabia que tinha sua função, principalmente as pessoas que iam né, pq as pessoas que iam uma vez ou outra, elas não... elas vão para ver o que elas querem ver, entendeu... “eu quero ir lá pq eu vou virar de ponta-cabeça”, sei lá, outros “por causa da música, por causa do som”... mas quando a pessoa se entende naquilo ali, ela entende que tudo é uma coisa ...acho que a capoeira preza por isto, por este ritual de diálogo entre musica, corpo, mente, atenção, espiritualidade, ancestralidade, desta maneira, assim...

Os treinos não aconteciam em locais fixos, mas tinham como ponto de encontro a Cantina da FAP⁹⁹, onde muitos destes treinos ocorreram. Houve treinos também em salas de aula, no pátio da Cantina, e até treinos no *Campus* Agrárias da UFPR (na época em que a Universidade estava fechada), que é do outro lado da rua da FAP. Também houve treinos que tiveram de ser interrompidos, por diversos motivos:

Durante o período das práticas não oficializadas perante a instituição, as ocupações foram diversas e muito interessantes, pois nosso grupo não tinha um lugar certo para a prática; então ocupávamos qualquer lugar, dentre eles, o pátio da cantina e salas que não tinham aulas. Muitas vezes os treinos foram interrompidos pela metade, pois na mesma hora começaria uma aula ou porque o som atrapalhava outras. (MENDES, 2015, p.34)

⁹⁹ O proponente do Treino de Capoeira desenvolveu um Trabalho de Conclusão de Curso onde descreve estes treinos. Ainda não sei como incorporar/citar os dados deste Trabalho de Conclusão de Curso neste relatório de qualificação.

A participação do projeto se dava de forma espontânea, com adesão livre. Os estudantes mais ativos iniciavam o treino tocando os toques da capoeira para chamar a atenção de outros estudantes:

Praticamente todos os treinos começavam com a bateria tocando na cantina da faculdade. Essa prática não tinha como finalidade apenas o aquecimento, mas também buscava ocupar os espaços da universidade, pois através da música foi possível se fazer presente, ou seja, além de apresentar a prática da Capoeira Angola aos alunos da faculdade, o grupo de alguma forma se fez visível aos olhos das pessoas que frequentam aquele local.

De certa forma, a questão musical se fazia bastante importante por apresentar peculiaridades referentes à Capoeira Angola, então, os estudantes que se chegassem para participar iriam certamente acabar por tocar os instrumentos da capoeira:

A prática musical da bateria na cantina era aberta a quem quisesse participar, claro que caso a pessoa não soubesse, era ensinada a célula rítmica do respectivo instrumento, visto que há fundamento na forma de tocar os instrumentos musicais, e há inclusive uma hierarquia dos instrumentos. O berimbau gunga é o principal instrumento da bateria, e também é o instrumento que direciona o ritual da roda de capoeira. Por esse motivo, é costume a pessoa mais experiente tocar o gunga. No caso dos treinos da FAP, os alunos mais experientes tocavam o gunga na cantina. É interessante ressaltar que nos treinos todos tinham a oportunidade de tocar o gunga para aprender os toques básicos do berimbau, à medida que iam treinando e se desenvolvendo no instrumento (MENDES, 2015, p. 35).

No formulário do projeto Corporeidades, Educação e Culturas Afro-Brasileiras, apresentado e aprovado pela Divisão de Extensão, a coordenação fica a cargo do professor Stênio Soares, que também compõe sozinho o campo destinado à equipe executora do projeto. O nome do estudante consta em uma lista de certificados¹⁰⁰, como aluno extensionista, juntamente com Dalila Lopes da Silva da Silva (Musicoterapia), Diogo de Melo Pontes (Bacharelado em Música Popular) e Guilherme dos Santos Carnasciali (Bacharelado em Música Popular), e como ministrante de oficinas relacionadas à Capoeira Angola, juntamente com o

¹⁰⁰ No formulário não consta a diferença entre a atividade de extensionista e a participação nas oficinas, nem o que difere uma oficina de outra.

coordenador do projeto. Nesta lista, outros certificados referentes a oficinas do projeto, principalmente oficinas relacionadas à Capoeira Angola, estão descritos.

Há, nas fontes pesquisadas, a informação de que em outubro de 2015 foi realizado um evento específico de Capoeira Angola na Faculdade de Artes do Paraná, organizado pelos próprios estudantes com o apoio do coordenador do projeto, e que, através deste projeto, trouxe capoeiristas “angoleiros” de fora da universidade para ministrar oficinas e fazer uma troca de saberes com os capoeiristas internos da faculdade (os estudantes). O nome deste evento se chamou, segundo o formulário, I Encontro Estadual OcupAngola, 27, 28 e 29 de outubro de 2015. Já no trabalho de conclusão de curso, o nome usado para o evento foi apenas OcupAngola. Os grupos de Capoeira Angola que vieram ministrar oficinas foram os grupos Resistência e Arte e o grupo Zimba (MENDES, 2015).

Neste evento, foram mais frequentes as rodas de capoeira, realizadas ao final das oficinas, e uma roda oficial ao final do evento, ainda que haja o relato de que rodas espontâneas aconteciam em alguns outros momentos durante o período do projeto:

*Foi poucas vezes que a gente fez roda lá [na cantina], né... teve vezes que a gente fez treino mas foi quando estava em greve.
Mas porque vocês não fizeram muitas rodas na cantina? (entrevistadora)
Porque a gente não fez muitas rodas mesmo... as rodas que aconteciam eram bem espontâneas, e depois do treino... que a gente tinha treinado... aí quando foi feito uma roda oficial foi no evento... a gente contou com a comunidade de capoeira de Curitiba para ir lá para a roda, entendeu... e aí foram... uma galera ...*

Eu seu trabalho, Marlon relata que houve outro momento onde a capoeira Angola esteve inserida no contexto da FAP, no projeto Somaterapia, durando de 1998 a 2002 (MENDES, 2015).

Na primeira fotografia que apresentamos neste subcapítulo, tirada no *deck* da Cantina da FAP, podemos visualizar dois estudantes jogando capoeira ao centro, do lado direito, sentados em um banco em volta da árvore, dois estudantes observando o jogo, e do lado esquerdo, rente ao muro, estudantes e outros capoeiristas tocam a bateria da capoeira.

Já na fotografia que segue, sob outro ângulo a mesma cena é revista. Ao lado esquerdo está a bateria da roda, rente ao muro, ao meio dois estudantes

jogam, e ao fundo tanto a rampa do lado esquerdo quanto a escada, do lado direito, de acesso a um dos blocos da FAP.



Figura 5 - Roda informal de Capoeira Angola na Cantina da FAP (27/10/15) Fonte: arquivo Dalila Silva



Figura 6 - Roda informal de Capoeira Angola na Cantina da FAP - outro ângulo - (27/10/15) Fonte: arquivo Dalila Silva

Nas fontes consultadas não esteve contabilizado o número de encontros do Treino de Capoeira Angola. Outras fotos do projeto, como fotos de treinos em salas de aulas, e fotos da roda oficial de encerramento da semana OcupAngola, estão disponíveis nos anexos.

5.5 PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO

Imergindo um pouco mais nos inquéritos realizados com os discentes e o docente, apresentamos nesta etapa do trabalho as falas dos sujeitos agrupadas de acordo com as Unidades de Significação (DUARTE, 2004), para que possamos à frente apontar análises que dialoguem estas percepções com nosso referencial teórico gerando a discussão principal deste trabalho.

Dentro das categorias internas já apresentadas – Projeto; Curso e Formação; Instituição e Discente - passamos às Unidades de Significação secundárias, ou seja, quais os temas específicos que nos servem aqui de referência para a segregação e agrupamento das falas.

5.5.1 Sobre os Projetos

Passamos primeiramente à Unidade primária de análise, o Projeto. Dentro desta unidade, destacamos 17 Unidades Secundárias de Significação (e suas respectivas descrições):

Orientação - aspectos avaliativos em relação ao envolvimento dos orientadores dos projetos e suas contribuições para o desenvolvimento do projeto:

Ah, deu muitas contribuições. Ele é foda, um monstro. [...] Ah, ele foi um cara que me abriu esse campo, tipo, universidade é o lugar deste conhecimento sim, só que a briga tem que ser mais forte ainda... neste sentido... Tipo, é burocrático, vamos fazer... mas... o negocio vai acontecer, mas vai ter que ter isso aí, sabe... É importante isso aí...

Não, não teve, o pessoal fugia que nem uns bagre ensaboadado

[...] o que coube a ele mesmo, na parte burocrática, era que a gente tivesse um coordenador, então isso foi o que nos ajudou a formalizar o projeto

[...] assumiu mais burocraticamente. Mas assim [...] a gente sempre conversava

Era mais...assim, era assinar o projeto que precisava, e supervisionar...

A minha dificuldade na minha vida é essa, lidar com burocracia, porque você ta afim de fazer um negócio – poxa, seja mais breve o possível, sabe... [inaudível] quem sabe dessas coisas... foi o que aconteceu, me orientou legal, tive um super orientador massa, se eu tivesse conhecido ele antes a coisa tinha acontecido muito antes

Assessoria Metodológica - se teve, quais os tipos de assessoria metodológica que os projetos tiveram, dos orientadores ou da própria Divisão de Extensão, para a formulação e execução dos projetos.

Olha, toda esta parte burocrática foi feita através... [do orientador]. [ele] que fez essa ponte aí... com a universidade, então ele que mexeu tudo nisso, eu não lembro se eu li, acho que eu cheguei a ler sim, acho que cheguei a ler, mas assim, eu nunca fui muito bom pra isso sabe, acho que eu cheguei a ler mas se você me falar...não sei nada... assim, eu li, entendi na hora, rebati[inaudível], e já foi já, eu não queria mexer muito com isso, nunca quis

[...] tem lugares que a coisa acontece mais fácil, porque eu acho que essa ponte dessa linguagem que você tem que saber falar, ela é feita já por outras pessoas, que se fortaleceram assim, pessoas que nem o [orientador], por exemplo, se tivessem uns 6, 10 professores igual ao [orientador] lá, acho que a coisa iria acontecer muito melhor, entendeu? Porque a grande coisa... não é que eu não quero aprender o jeito de dialogar com isso, lógico que a gente quer aprender, mas é preciso aprender também de pessoas que te inspirem a aprender a fazer isto, tipo ‘ó, cara, vamos fazer, tem que fazer, ta bonito mas ó, pensa desse jeito também’ – é um diálogo, aí vc fala – não., legal mesmo, agora não como se tivesse uma distância, não sei, senti esta distancia entre meu jeito de ser e o jeito que tinha que ser.

eu fui falar com ele “olha, eu quero espaço... não sei se eu quero formalizar, tudo” ele falou “não, vem cá”, aí ele me jogou essa ponte assim... Formalizar uma coisa que é legal, que é massa, mas que não se valoriza, mas vamos formalizar para tentar comunicar através desta linguagem também, que eu sempre fui meio revoltadão com o negócio de burocracia, eu não gosto muito, e acaba que a gente... deixa de ser um espaço digno às vezes porque não dialoga com essas burocracias...

Olha, eu senti dificuldade burocrática, muita... vai um leva pro outro...

Agora, as coisas burocráticas, achei muito difícil... porque parece que tem uma distância do que é nosso mesmo... e do que... é burocrático, entendeu? Parece que o que é burocrático não é nosso, sinto assim às vezes, sabe? É tão... parece que você vai lidar com a parte da ponta da pirâmide, e a parte de baixo quer fazer as coisas e tem que ficar formalizando do jeito que é eles assim, sabe? Então não sei... Acho que ainda... a coisa de conhecimento, assim, de geração de conhecimento, ele é muito elitizado

você tem que saber dialogar de uma maneira que é daquele jeito. E assim, não existe um diálogo mesmo, é um diálogo do jeito que eles querem, tipo fazendo um jeito que eles querem, não é um diálogo. É um diálogo de quem fala como que tem que ser. Ai você faz o jeito que você acha mas continua tentando sempre traduzir pro jeito que eles querem. Então é isso.

Público-alvo: como se deu a questão da escolha pelo público-alvo no início dos projetos, rotatividade dos participantes; trocas com a comunidade externa, e se, ao fim dos projetos, quem foi atingido foi o público-alvo pensado no início:

quando a gente sentou para conversar [o orientador] disse “que venha a comunidade”, legal... só que tem uma coisa que distancia muito... até no caso em relação a tempo, mobilidade, pessoas que vem de longe e tal... então acabou sendo o pessoal ali que era mais próximo, e... o pessoal que tava mais comigo [...] e eles ficaram, eles gostaram, se identificaram [...]. mas não tinha algo assim muito específico – alvo né – era um alvo que... quem quisesse chegar chegasse... mas acabou sendo esse publico...

A base dos participantes do projeto era a mesma, sempre tinha ali um acréscimo de uns três ou quatro músicos, ou apreciadores que chegavam no dia e participavam de acordo com o compositor que estava sendo apresentado, tivemos alguns convidados, músicos solistas, né, que foram lá pra fazer as introduções que a gente conseguiu fazer em algumas etapas, em alguns encontros

O público-alvo era o discente da FAP e a comunidade em geral né, enfim, as pessoas que conviviam naquele espaço e também pessoas que viessem de fora do contexto acadêmico estavam previstas como público-alvo desse projeto, pelo menos ao meu ver.

A rotatividade eu acho que não foi muito grande, mas bastante gente viu... e isso foi legal, porque tinham dias que a maioria eram estudantes de dança, depois outros dias estudantes de teatro, estudantes de música, assim a coisa ia variando.

Por exemplo, os nossos amigos, tinha gente que nem conhecia a FAP e passou a conhecer. Eles eram convidados a ir lá cantar seus sambas, foi muito legal essa troca de pessoas dos bairros, das rodas do samba, com os estudantes de música.

não eram sempre as mesmas pessoas, a gente passou um belo tempo fazendo apresentações e eu não me lembro de uma pessoa que tenha ido duas vezes e eu acho que foi mais de uma no que a gente ficou fazendo essa parada e não teve uma coisa repetida. Todo mundo que queria participou, e muita gente queria.

Horas Complementares: se os estudantes conseguiram certificados para protocolar horas complementares (Atividades Complementares previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música), e como se deu esta certificação:

A gente buscou formalizar por conta disso, pra ter mais subsidio, né, e pra... também, pra gente conseguir que aquelas horas de divulgação,[...] de troca [...], contassem como horas complementares

Olha, eu acho assim, a minha proposta nem era essa, que eu não gosto de trabalhar com lance de bonificação, - vc vai vir daí vai ter a hora – as pessoas que ficaram do começo ao final nem sabiam que ia virar projeto nem sabiam das horas. Aí com certeza depois disso veio mais pessoas que queriam as horas.

em relação às horas complementares, ele [o projeto] acumulou muitas horas complementares.[...] então ele foi muito proveitoso pra quem é estudante, que precisa de muitas horas complementares. E as horas complementares com certeza me incentivaram a realizar esse projeto. E os participantes também, se viram motivados pelas horas complementares, né, então aí passa um pouco por aquela coisa da obrigatoriedade das aulas, que seria uma coisa, digamos assim, que atrai os alunos, que faz os alunos participarem, não que atraia... nesse caso ali, também foi uma coisa que ajudou muito, porque a pessoa ia lá, [...] depois assinava e ganhava horas complementares, então isso era fantástico, né. Então, eu acredito que a maioria foi motivada por isso. Eu não sei se tinha alguém que ia só pelas horas complementares, acho que não. O pessoal ia mais porque gostava e, claro, com o complemento de que ganhava essas horas.

Finalização dos projetos: quais foram os motivos que levaram à finalização dos projetos, e se houve algum processo avaliativo ao final.

a formatura, [...] deu um parada no projeto. E também assim, chega um momento em que não é mais interessante continuar e sim investir força em outras atividades

o ano em que [nome] saiu da faculdade, então deu uma esfriada legal, sabe.

Me formei. É foda você ficar aí fazendo toda função, pra sempre, assim, né. Então, já que é pra... não pagar nada, não valorizar, aí eu... Posso estar em qualquer lugar, eu faço isso em qualquer lugar...

o que marcou o fim desse projeto? Pra mim foi a saída do [nome], que ele se formou e tal, teve que sair, daí eu fiquei... é... eu num tava conseguindo organizar a coisa, sabe, e também não tive a... sei lá... hombridade talvez, de passar pra alguém... Não sei... eu queria, essas coisas eu prefiro não passar muitas vezes pra não pesar em ninguém, não sobrecarregar ninguém.

A gente tem sempre aquela lembrança e aquele era o momento de ter feito o projeto, então foi o que aconteceu e ele se encerrou por ali mesmo.

Leitura crítica dos projetos: auto-avaliação por parte dos envolvidos com os projetos avaliando principalmente a questão dos objetivos.

Bom, os elementos que mais contribuíram foram os conhecimentos, que nós adquirimos, as vivências, as amizades... é, a vitrine que é a FAP, a percepção de várias formas de fazer música, a convivência com vários músicos

acho que também o excesso de vezes que a gente fazia, a gente fazia uma vez por semana, toda semana tinha gente, eu acho que isso foi uma dificuldade logística, a gente podia ter deixado mais espaçadas essas apresentações, que daria mais tempo pra gente se organizar e fazer a coisa de uma forma mais bem divulgada, porque afinal de contas era tudo nas nossas costas

eu acho que a gente alcançou público que a gente queria e a gente deu uma...a gente mudou a forma como as pessoas se olhavam alí dentro daquela instituição... tanto os praticantes da música quanto aqueles que eram o público. Mudou a cabeça das pessoas definitivamente, aquele negócio, e pra melhor.

acho que cabe nessa linha de extensão porque daí quem quer vai e prática... porque como capoeira é... tem várias linguagens artísticas, por exemplo, eu acho que a pessoa que quisesse do curso de... dança que quisesse fazer, iria fazer...

Expectativas e perspectivas de continuidade: Como os entrevistados vislumbam possibilidades de projetos similares e/ou de continuidade destes projetos.

ele pode ser muito explorado pela Universidade, por um curso de Música Popular, né. Então ele poderia ser usado em praticamente todas as disciplinas

eu acho que ele não é um projeto que já terminou. Eu acho que ele é um projeto que talvez tenha chegado a uma conclusão, mas isso não impede de retornar, inclusive eu acho necessário o retorno desse projeto sob uma outra forma

Olha, eu acho que esse projeto só continuaria, eu não sei, se a gente tivesse desde o primeiro ano, por exemplo, uma hora ele iria estar pegando frutos do projeto, sabe? Em relação (palavra inaudível) a pessoa começou desde o quarto ano ali, aí, quando a gente ta no segundo ano, entrou as pessoas novas lá, [...] a gente sai, aí esses [...] continuam levando, tal, deste jeito, por aí... mas eu acho que é natural. É um lugar público, e que... se rolasse bolsas né, isso melhoraria demais, o cara fica instigado pra fazer a coisa... tipo no começo assim, das pessoas chegarem e se abrir a faculdade pra isso, ó – tem esse espaço, vamos fazer isso, tal...

se ele fosse inserido em alguma disciplina, feito em sala de aula, ele iria ter o lado da obrigação, né, dos alunos com as disciplinas [...] mas ele ia perder um pouco da naturalidade.

esta parte acabou não acontecendo, era criar uma documentação decorrentemente do projeto. É... escrever as coisas [...] transformar em... talvez colocar em um site do projeto, formalizar pouco o registro das coisas que foram acontecendo... que fazer tudo...muito de forma oral. E a ideia era criar também uma certa documentação. Mas isso aí a gente não chegou a fazer.

Esse projeto, se ele tivesse alguma disciplina que o apoiasse e se tivesse, assim... se a instituição acolhesse...

Se tivesse um monte de bolsa, neste sentido de levar isso pra universidade, [...] Imagina lá, ia ser do caramba assim, fervilhando as pessoas com vontade porque... de certo também rola até uma competição, mas uma competição do lado positivo daí, sabe, as pessoas – ah, nossa, tão fazendo música própria, vou fazer a minha também – nesse sentido, sabe.. sei lá, com um som legal, com uma assistência, ia ser do caralho...

Acho que esse projeto devia continuar, assim como o do Choro, devia continuar. Se houvesse gente interessada em fazer, seria muito legal, né. Poderia pegar o material que já foi feito e continuar com outros compositores, fazer... revisitar os compositores, basta ter gente interessada. Eu não vejo como possibilidade de eu organizar mais um projeto desse novamente estando forra da Universidade, eu acho que a vida segue, né. Eu gostaria de continuar frequentando a FAP de vez em quando, mas como expectador ou participante, caso alguém organizar. Se alguém resolver organizar eu vou com maior gosto participar. [...] a gente só não tem mais tempo pra organizar e também já passou a época.

se ele tivesse, eu acho que ele teria...assim, primeiro, horas de extensão, pra quem toca, depois visibilidade acadêmica e um pouco mais de organização por parte da academia pra divulgar os trabalhos e também pra oferecer o equipamento...Isso tudo poderia ser utilizado como recurso didático de uma disciplina, voltada pra essa coisa de se apresentar, de se preparar para a apresentação, tudo isso...

Vai pra dentro da Cultura Popular, traz as pessoas também para qualificar sempre né... os mestres, no caso

Algumas vezes foi cogitado a gente levar o Intervalo Autoral para uma casa de apresentação, mas isso nunca se efetivou e eu acho que nunca se efetivou porque o projeto ele já tava, ele funciona dentro da instituição, ele funciona com pessoas que estão dentro da instituição e expandir isso pra fora fica...seria também um projeto também mas já seria uma outra coisa né, pelo menos que eu percebia, porque houve essa intenção mas essa intenção não se efetivou.

Eu acho que esse projeto ele deve ter uma continuidade na faculdade abraçado, finalmente, pela instituição

E como uma coisa que você até ganhasse as suas horas, porque a gente precisa de horas... mas uma coisa que a pessoa passa quatro anos ali fazendo e abre... abre esse campo de pesquisa também, sabe?

Relação com outros projetos: reflexões sobre possíveis inspirações em outros projetos anteriores no âmbito da FAP

a nossa vivência com extensão era com a Oficina de Choro [...] então sobre isso a gente já estava meio ciente do que poderia ser feito ou não

a relação desse projeto com experiências anteriores, pra mim, foi com a experiência da Oficina de Choro, que eu participei como aluno, participei como professor de um ano... [...] Então, me influenciou assim, diretamente. Foi aí que eu vim a saber que poderia ser feito um projeto de extensão por alunos, né. Então por isso que foi importante

[...] de dentro da faculdade, o que me influenciou foi realmente o do Choro.

O movimento se inspirou nas rodas de Choro que aconteciam na FAP

eu não sabia o que eu poderia ou não poderia fazer no espaço, entendeu. Então com certeza os outros projetos que rolou [...], eles me falaram assim - ó, aqui também é um espaço que eu posso fazer desse espaço o meu espaço. Acho que essa sensação de pertencimento é uma coisa que parece que a instituição tem uma falha assim, sabe, parece que é muito distante

olha quem está fazendo é o aluno, então – eu também posso fazer, e isso aí, pó, devia ser muito mais divulgado sabe, ter incentivo a isto. De que maneira? A pessoa tá lá, tem um cartaz escrito ‘explique seu projeto, traga suas (palavra inaudível)’, sei lá sabe, uma coisa assim...

5.5.2 Sobre o Curso e a Formação

Passamos em seguida à Unidade primária de análise Curso e Formação. Dentro desta unidade, as Unidades Secundárias de Significação e suas respectivas descrições que destacamos são:

Currículo – percepções acerca do currículo de Música Popular, envolvendo conceitos de música popular, perspectivas e expectativas em relação à construção curricular do curso de Bacharelado em Música Popular:

É um curso novo, né, e acho que sempre tem que estar em mudança, as coisas, repensando

a gente sentia falta nas aulas de... né, de que fosse abordado esse tema

Mas é que o currículo é uma coisa institucional, e [o projeto]...ele era anti-institucional quase... [...] Então, eu não vejo assim uma coisa que ele agregue demais, ele agrega de forma indireta, quase... não intencional.

eu sempre senti necessidade de ter isso dentro da Universidade, nunca teve né nunca teve assim [...] “Cadê, onde está?” e a parte musical [projeto] acho que a universidade ela propõe muita discussão e pouca ação assim em relação a isso, você tá numa faculdade de Música Popular..

Ele [o projeto] é uma prova de que o currículo está falho.

Fica muito só na base da discussão sabe da parte teórica e não tem a parte prática

acho que esse conteúdo devia ser uma disciplina, devia ser mais abordado nas disciplinas da Universidade

As disciplinas não contemplavam nada parecido ou semelhante ao projeto de extensão que a gente propôs. Eu sempre senti isso uma coisa distante dentro dessa graduação, sempre havia como se fosse uma coisa longe, não conectada àquilo que a gente aprendia no curso. Se é uma graduação, um Bacharel em Música Popular, precisa ter essa experiência, então se não tem,então tem que existir e que os alunos levarem

Então em se tratando de cultura africana, por exemplo, que é através da oralidade, não se tem esse espaço dentro da Universidade, sabe? Este espaço da oralidade, esse espaço de vivenciar... eu pelo menos não senti isso... não sei... essa coisa que fica muito no plano... “fazer conhecimento, fazer conhecimento”, mas... sei lá acaba não se valorizando a parte prática da coisa, e a cultura afro por exemplo, acredito que a indígena eu não conheço muito ela se trata de fazer as coisas, não só teorizar, fazer teorias, entende?

como todas as manifestações populares brasileiras, acho que tinha que ter mais dessas manifestações na Universidade

Convém quando você tá na faculdade fazer esse projeto principalmente sendo aluno de Bacharelado em Música Popular, eu acho que é uma necessidade, trazer o que eu faço em outros espaços pra dentro da academia

ajudou a mudar a imagem da Universidade sim. No sentido de que está sendo estudado esse repertório, enfim, a Universidade esta se apossando de uma coisa que é dela, que é popular, que tem que ser passada a todos. O popular tem que ser passado, porque ali é uma Universidade de Música Popular. Eu acho que até nas faculdades de música erudita deve ter muita coisa do popular, pode ser usado também.

nada dentro de sete anos que eu fiquei dentro da instituição me ensinou essas coisas, e esse projeto, [o projeto] ele pretendia dar esse tipo de experiência exatamente, a experiência da prática musical e eu acho que ele seria bem diferente se ele fizesse parte de uma disciplina. Eu acho que a disciplina, o contexto da nossa graduação não contemplava isso, na verdade o contexto da nossa graduação não contemplava nada, daí fica difícil, mas isso não era contemplado Bacharelado em Música Popular que era o curso que eu fazia.

É que é complicado né, o nosso curso, Bacharelado em Musica Popular é complicado no sentido de que você entra com um instrumento lá mas nem tem esse instrumento pra você fazer a aula. E toda aula devia ser obrigatória, né. – por ex, sou flautista, vai ter aula de flauta obrigatória. Só que por falta de professor, tudo, eles sabem que... não tem isso, né. Mas várias optativas... flauta doce, assim, cada um ia num tempo, em relação a conhecimento, nesse sentido...

Pra mim era... uma lacuna minha, uma lacuna do espaço.... era uma lacuna minha porque: eu pesquiso isso. Por que não pesquisar dentro da universidade, continuar pesquisando dentro da universidade, né? Então... com certeza uma lacuna minha... e... porque esta é a briga né, essa é a luta... a gente vai ficar sempre no conhecimento que já existe das pessoas, muitas, acomodadas ali? Que tem o conhecimento delas, ta na lida, só que... às vezes não se abre pra outro tipo de conhecimento. [...] então foi uma lacuna minha, mas uma luta minha também como uma pessoa que acredita nisso, que acredita na Cultura Popular, acredita na música, quer levar isso pros outros, quer levar onde ta, entendeu... então com certeza é minha, mas é social, mas é do povo também né, da Cultura Popular.

Tipo assim, a prática em conjunto que devia ser uma puta de uma aula, de deixar a gente instigado, de tocar e (palavra inaudível)... foi muito básica.

Relação com o Saber - percepções sobre como os projetos mobilizam os estudantes para construir de forma autônoma e coletiva relações com o saber;

percepções sobre características de relação dos projetos com o ensino e com a pesquisa, relação com disciplinas do curso, relação do projeto com vivência, apresentação, ensaio, aula:

Olha, a reflexão sobre a qualidade do ensino superior a gente sempre faz. São muitas questões. Não é fácil ajustar as coisas. Acho que iniciativas como essa melhoram o ensino. Um projeto como esse ajuda a... instiga o aluno a indagar a qualidade do ensino, com certeza.

Primeiro é porque é anualmente, nosso curso é anual. Aí você repete em três matérias, você repete o ano. Beleza, só que daí, não tem pré-requisito. Outra coisa não tem bolsa. É à tarde. Tipo, só fica os guerreiro, veio. Ou os guerreiros ou quem a mãe banca, ajuda, tal. No caso, conversei com várias pessoas que (palavra inaudível)... Mas falo nesse sentido, porque é difícil a pessoa ter uma grana mesmo assim e se manter na FAP. Primeiro que é um curso que o cara tem que gostar muito, e assumir a responsa de não ser rico nem nada, ser rico com a música, (palavra inaudível), vai fazer o curso porque você gosta mesmo

o que o projeto priorizou... a vivência com o samba... a vivência com o samba, a história do samba

eu acredito que seria mais a vivencia e a apresentação, a priorização desse projeto, porque ele era, ele deixava no subtexto a coisa do estudo e do ensaio porque o momento realmente que acontecia a execução era já o momento da apresentação, do vivenciar aquele momento, então eu acho que a priorização foi mais para a vivência e apresentação.

Gerou conhecimento prático para os discentes né

Eu acho legal, acho uma super performe [inaudível] apresentação, mas se priorizou a brincadeira, se priorizou... promover isso que acontece em outros lugares dentro da universidade... [...] a troca, o conhecimento ...

a faculdade contribuiu para que ele tivesse o status de um projeto de extensão, porque é através dela que a gente conseguiu isso, mas... a faculdade deu, enfim, a base pra gente também, porque a gente tava estudando ali... então a gente aplicou os conhecimentos no nosso projeto. Mas agora, de... de execução mesmo dos sambas ou dessa história mais aprofundada de cada um dos compositores, isso foi uma coisa, uma iniciativa que veio de cada um dos alunos.

a matéria em Prática em Conjunto se relaciona com o nosso projeto sim. E na época eu creio que teve influência, porque nós chegamos a estudar muita coisa de samba nas Práticas de Conjunto

o ensaio era a própria apresentação

A influência que ele pode ter tido em alguma disciplina foi exatamente nisso, de os professores captarem a nossa vivência e passar pros outros.

Pra mim acrescentou muito porque me ajudou a entender, a caminhar nos dois mundos. No mundo prático do samba, no mundo da... mais bruto, assim, vamos dizer, um mundo onde a realidade do samba, de se praticar samba, de se fazer samba, de se pesquisar samba, de tocar profissionalmente samba, né. E na Universidade, a gente precisa dar aquele status de... de matéria de ensino ao samba. Ele é uma matéria de ensino sem fim. Ele é uma disciplina que não acaba nunca. Devia ser obrigatório ter história do samba. Né, porque é uma coisa muito rica, é a história do Brasil, tá tudo inserido ali. Sabe? No samba

desde o primeiro ano eu já sentia essa necessidade de ter uma coisa feita pelo... aquilo a gente gosta, entende?

a prática em conjunto se relaciona no sentido da prática estritamente musical, é...definida pra um conjunto lá e não pode ser uma prática em conjunto sozinha, não faz sentido, precisa ter várias pessoas executando música de maneira coordenada pra se existir prática de música em conjunto...eu acho que só no ponto da execução, propriamente dita das músicas, quando elas compreendem um grupo e a gente sabe que na música não é...é muito comum você ver um músico solo fazendo apresentações musicais e tendo seu próprio projeto, que eu por exemplo que tenho o [projeto solo], que vai sozinho tocar na rua. A prática em conjunto ela se relaciona com o projeto mais no sentido da execução musical, do treino da execução musical, mas não mais do que isso.

o [nome] por exemplo fez o TCC dele no berimbau né, ele nem conhecia o berimbau antes, então alguma coisa tocou ele, pois foi dentro da capoeira que ele conheceu o berimbau, e aí ele fez um TCC,

não sei se, assim, acho que tem que ser um projeto de extensão, não disciplina... disciplina... porque... assim como eu [...] tem gente que não é [...] e entra ali querendo saber de música... né... é legal que se tenha talvez uma prévia assim, [...] mas eu não acredito que seria uma matéria de um ano.

os discentes foram o grande foco desse projeto, eu acho que mudou bastante a imagem da universidade pra eles assim, e na forma de empoderá-los, dar um pouco mais de possibilidade de eles fazerem alguma coisa [...] depois desse projeto, claro que ele não foi o único responsável também houve uma série de fatores, ele ajudou na alteração desse empoderamento dos alunos, dos discentes.

a musica da capoeira quando você ta de fora, ela é simples, ela é simples no sentido de o cara começa ouvir – nossa, só fica no I V, no primeiro grau e no quinto grau né, outro ouve e fala assim – nossa, fica só num acorde né – cara, é que ali a ligação da música é de outra maneira, é uma comunicação ritual. Tem ritual dança, tem ritual luta, tem ritual... performático, tem conhecimento de cada instrumento, tem tudo isso né. É outro saber...

Relações com a Comunidade Acadêmica - percepções sobre como os projetos afetaram dinâmicas sociais entre membros da comunidade acadêmica – relação com professores, relação entre colegas do mesmo e de diferentes cursos; se e como os projetos foram afetados por senso de coletividade e afetividade;

A principal coisa foi a amizade, eu acho que se não houvesse a amizade não aconteceria. O projeto na verdade ele foi uma expressão da amizade que existia entre as pessoas ali, eu acho que o que a gente fez foi porque a gente se gostava, essa forma, essa expressão que foi [o projeto] com a gente, foi um subproduto do fato que a gente era 'brother'.

Teve, essa mudança dos alunos, por parte dos discentes, de se verem como potenciais detentores daquele espaço [...], pra se apresentarem e mostrarem seus trabalhos, deixarem dessa de ter medo de mostrar as coisas... eu vi que isso pros alunos é uma coisa que gerou um determinado "bafafá", uma mudança...eu acho que pro curso de Música Popular, eu acho que a gente foi um dedo na ferida. Sabe? Todo mundo escorado nas cordas ali, preocupado em fazer você passar de ano, aprender aquelas porras daquelas partituras, não sei que...preocupado com um universo de questões que não têm quase nada a ver com a vida real... e aí chega nós, os alunos e começa a fazer um troço que daqui a pouco tem uma aceitação enorme, [o projeto] teve uma aceitação muito grande, então acho que a gente foi uma coisa que acusou, que mostrou realmente aquele negócio da lacuna...tava faltando. Não tinha quem fosse lá e fizesse, e a gente foi lá e fez, daí a gente mostrou quanto estava faltando. Neste sentido eu acho que as consequências para a faculdade de artes foram diretas.

os professores sempre lembravam—Ah, isso aqui tem relação... sempre falavam da gente... que a gente fazia aquele projeto de extensão

Eu lembro que toda vez que tinha um debate [...], os caras já meio que esperavam que a gente fosse falar alguma coisa [...], então já puxavam assunto, sabendo que a gente estava ali, que ia ter um respaldo, ia ter mais informações, o professor podia pensar assim, dessa forma.

Os fatores imprescindíveis para que o projeto se concretizasse... a vontade dos alunos, a disposição, a disponibilidade que cada um colocou ali, ah... o instinto de passar conhecimento, sabe... de trocar informações, de propagar uma cultura, essa coisa que o pessoal faz de graça porque ama fazer isso. Então, o imprescindível foi isso, a participação dos alunos, a aceitação da FAP em nos ceder aquele espaço ali

A importância da coletividade foi imensa, porque precisamos, né... precisamos.

Eu acho que ele alterou definitivamente essa relação entre colegas, alunos, professores e funcionários...No sentido de ver que as pessoas estão tocando, ver o que as pessoas estão tocando, ver como as pessoas tocam, enfim...a coisa de ter a aparição da obra artística muda as coisas definitivamente.

Extrema! Sem a coletividade não teria sentido de fazer a parada

O samba não tem como ser feito sozinho. Não tem como. Então, graças à adesão do pessoal é que o projeto durou bastante.

A relação com os colegas eu tenho certeza que melhorou porque o samba, ele tem um poder muito grande. Qualquer projeto tem o poder de agregar. Mas o samba é incrivelmente agregador pra todo mundo, principalmente entre os funcionários que trabalham nos bastidores da Universidade, que ajudam a manter a Universidade organizada. As pessoas mais simples que muitas vezes realmente se identificam com o samba, de uma forma muito verdadeira e muito legal. Qualquer pessoa se sente à vontade numa roda de samba, de ouvir, de cantar, de aprender um samba. Ajudou a unir mais as pessoas com certeza.

ela [a ideia do projeto] foi uma ideia meio que coletiva.

havia uma divisão de tarefas que foi uma coisa natural

cada um tinha a sua parte a cumprir e a gente cumpria, bem ou mal, mas o excesso de trabalho as vezes dificultava um pouco

contribuiu demais, tanto [o projeto] como com o espaço ali também, porque é um espaço de encontro, se eles [docentes] soubessem isso. [...]. Tem muita distancia, ainda, a gente vive numa educação de que existe uma distancia com professor, com aluno, sabe, e a gente vai reproduzindo isso também, por que a gente vive isso né. Senti essa coisa da proximidade, que não rolava tanto. Mas é isso, é um espaço de encontro, e foi (inaudível) muito com a gente assim, de diversidades e tal.

Porque os professores mesmo, assim, falando em relação a artistas, aí, todo mês vai ter uma apresentação de um professor, ia ser do caralho, inspirador né.

com certeza, sozinho não ia rolar, né. [...] Só tem sentido se for assim, também né

Muita gente (palavra inaudível) muito legal. Capoeira traz muito isso também, da coletividade né. Primeiro que você... até tem, sozinho, mas você praticar ela, não pratica sozinho, então com certeza foi muito bom. Colocar pessoas que estão afim, que faziam, que davam uma energia pra coisa acontecer... por exemplo a gente levava instrumento nosso pra lá. Levava atabaque, berimbau, pandeiro, reco-reco... pandeiro às vezes a gente pegava La na FAP, mas... um morava mais perto, outro morava mais longe e levava o berimbau mais leve, sozinho não ia dar, imagine eu levar tudo o berimbau, etc, fazer a correria burocrática, fazer... não tem como.. só dá pra fazer se foi com gente.

5.5.3 Sobre a Instituição

Posteriormente, levantamos as Unidades de Significação Secundárias inseridas na unidade primária Instituição. São elas:

Infraestrutura e apoio institucional - percepções acerca da estrutura da universidade disposta para a realização dos projetos, e apoio institucional geral quanto aos projetos e suas manifestações artísticas, inclui comentários sobre acompanhamento institucional e envolvimento por parte de docentes e funcionários não envolvidos diretamente com a organização do projeto:

a principal dificuldade, talvez, foi na infraestrutura. Porque os equipamentos de som eram precários, na divulgação também, porque a divulgação, se nós não fizéssemos...

Muitas vezes chegávamos lá e não tinha equipamento, já tava em outro lugar, no estúdio, numa sala, sendo usado...

mas mesmo assim ainda faltou um apoio assim... da universidade, sabe, eu achei.

geralmente não tem sala, por exemplo. [...] tinha que usar equipamento, aí, ah... o que o orientador mais fazia, no caso [...] era fazer essa burocracia de reservar espaço, tinha que solicitar o uso da cantina e solicitar os equipamentos que iam ser usados. Reservar os equipamentos, porque as vezes você ia usar e outra pessoa estava querendo usar na mesma hora.

Daquele primeiro estágio que foi eu tocando lá com o meu violão sem caixa, sem nada...

talvez um projeto... extensão... com uma atenção especial, assim, tipo especial de que maneira... ganhar uma bolsa... na verdade se trata de investimento mesmo

Ele [o projeto] sempre foi muito estigmatizado como uma coisa que não merecia atenção, pelo menos ao meu perceber

eu não ponho tanta culpa na Universidade assim. Mas, assim, dentro das condições deles eu acho que... também pra eles não era prioridade, então acabou sendo assim, do jeito que dava e... né

Nós sempre fizemos de forma independente, assim, tudo.

pra que tivéssemos um status de ligação efetiva com a Universidade, não só de cessão de espaço

a gente passou anos fazendo projeto e uma vez a gente apareceu numa "noticinha" pequenininha lá, foi muita falta de apoio por parte da instituição.

Espaço - percepções acerca dos espaços utilizados pelos projetos para sua realização, em especial o espaço da Cantina da FAP. Percepções sobre como se deu a escolha e utilização destes espaços, e o que eles podem representar para os entrevistados:

Ser feito na cantina é... é muito importante porque ele atira o músico

Formalizar... na verdade partiu assim de uma coisa de não ter espaço... [...] não tem espaço de que maneira, a gente estava super concentrado [...] de repente vinham falar que a gente estava atrapalhando e tal...

Escolhemos a cantina porque é o espaço mais democrático da faculdade, onde todos os cursos se encontram, onde tem comida, o pessoal fica tudo junto ali. Então foi o melhor lugar que a gente achou e realmente foi o lugar perfeito.

A cantina é o espaço por excelência de encontro ali de todas as pessoas, então foi escolhida por isso e pelo palquinho, porque tem um palquinho ali maravilhoso, então a gente usa, usou, usará... [risos]

O espaço, que proporcionou o encontro. É o prédio lá, você ia lá, podia fazer som, encontrava pessoas que estavam afim de fazer música, (palavra inaudível) música, debater, tudo isso, aí encontra um professor massa, te passa um toque, encontra outro que não é tão massa mas também te passa um toque, e assim vai, essas trocas né

acho que a cantina é o ponto de encontro, né... de conhecer pessoas, conhecer... o trabalho dos outros também, o que eles estão estudando, né... e a gente ia lá e fazia o nosso som ...

tem um espaço, espaço que é do povo, que é nosso, então... isso já é maravilhoso.. né.... quantos grupos aí não falta um espaço? Espaço físico mesmo.

Porque também tem uma questão de que como o espaço é muito pequeno, você tem uma disputa pelos espaços, pelos equipamentos... Inclusive a disputa pelo espaço da própria Cantina que é um espaço pequeno pra quantidade de alunos que tem na faculdade e é o único espaço de convivência. Então, quando você faz os projetos no palquinho da cantina ali ele inviabiliza um pouco as pessoas que estão naquele intervalo para lanchar, fazer alguma coisa e tal...

Cultura Institucional – percepções sobre o funcionamento concomitante dos diversos âmbitos institucionais e sobre aspectos da cultura universitária presentes nas percepções dos entrevistados:

É muito lento lá tudo é muito lento. Acho que é um problema seríssimo.

a burocracia da Faculdade de Artes do Paraná é um problema sério, seríssimo...mas quando eu entrei na FAP, eu já sabia disso, já sabia que ia ser assim, que ia ser complicado, e acho que se você quer mudar isso, você vai ficar tão deprê, sabe, você não vai conseguir mudar isso...

acho que ali na FAP, falta muita comunicação. Não sei porque que isso acontece, mas ela acontece muito visível, porque tem um público lá de artes, tem várias linguagem de fazer artes, e eu quando entrei, achei que nossa, ia ser uma confusão, até, de tanta coisa acontecendo sabe, cara do teatro com cara da música, com cara fazendo artes plásticas, outro fazendo cinema...

a burocracia dificulta demais tudo... é lento, tudo é devagar, tudo demora, os prazos são longos... Então acho que tem essa lentidão institucionalizada.

nós como alunos somos muito desarticulados. Eu fui... porque, se a gente fosse mais articulado e também transmitisse esse legado sempre do nosso dia-a-dia, as pessoas iam saber, né [desenvolver projetos]. Eu não sei, as vezes a gente é muito competitivo, como músico, como artista, é muito competitivo. Isso promove um afastamento.

É porque também é muito difícil ser professor né. Você só vai descobrir quando você começa a dar aula né. Como é difícil você ser professor, e depois também que você entra num sistema assim, você acomoda né, acomoda em vários sentidos... não tem estímulo também para ser um professor legal, tá fazendo um monte de coisas... não tem tempo pra (palavra inaudível).

eu creio que ali o sistema é mais lento um pouco por conta, principalmente dos alunos. A gente ainda não aprendeu a exigir dos professores, a gente tem que levar essa profissão de músico um pouco mais a sério e isso vai refletir em todas as instâncias do trabalho de músico. A gente ser mais respeitado, a gente ter mais responsabilidade, a gente ser mais consciente do trabalho, a gente saber tocar direito, a gente saber ouvir, a gente saber a hora de falar, a hora de improvisar, dinâmica... tudo. A gente costuma, não sei o que acontece. É um misto de irresponsabilidade com a tranquilidade que o curso de Música dá. Por ser não tão puxado como muitos cursos universitários. Então, às vezes a gente confunde isso e deixa a coisa meio relaxada. Devia ser mais firme quanto a isso. A qualidade dos nossos professores e dos nossos diretores passa pela nossa exigência, principalmente. Eu acho que o pessoal do teatro faz muito bem essa função de reivindicar as coisas.

a velocidade das coisas é lenta na Faculdade de Artes do Paraná e isso provavelmente não vai mudar tão cedo, mas a velocidade das coisas na Faculdade de Artes do Paraná é uma coisa que indefere para os alunos que estão dentro da Faculdade de Artes do Paraná [...] ...enquanto os caras tavam lá esperando pra gente...a gente estava lá fazendo um ano de apresentação. Saímos da faculdade e os caras ainda tão lá, sabe?

essa coisa da escolinha é uma tradição forte ali... que vem uma coisa de... pensar a faculdade como um lugar que tem aula. Que não é, né. A faculdade é um lugar de tem pesquisa, tem extensão, tem grupos de estudo, projetos... e também tem aula, mas a aula não é a única coisa...

... às vezes ela [a FAP] fica deixada muito às traças. Digamos assim, de uma forma geral, pode ficar uma coisa muito sem vontade. Então é aí que tem que ter aquela garra, dar aquela cutucada pra coisa acontecer. Isso só vai da nossa atitude mesmo.

É um prézinho, aquilo ali é um pré, e a maior comprovação de que é um pré, é aquela faixa. Aquela faixa tinha que estar cheia de arte, grafitti, suja, entochada de coisas de gente que faz visuais ali, e parece que não tem ninguém que faça visuais a não ser por meras artezinhas bem tímidas aqui cá e acolá...

os professores, também, acho que eles têm que trabalhar tanto que eles esqueceram que tem essa parte artística também, então assim, são eles que se mantêm lá, né. Vai ano, passa ano, os professores efetivos estão lá. Então se tivesse um com um perfil assim, seria uma coisa que “nossa lá na FAP tem isso” tem porque, tem porque a pessoa faz, o professor né. Agora, se depender dos alunos, sempre vai ser assim, né, (inaudível) vai fazer aqui,.. Depois muda - outro perfil...

As pessoas querem saber disso, porque é muito interessante. Mas aí leva muito como lance da facul, sabe, ‘ai que preguiça de ir hoje’ sabe, porque alguns horários eram de manhã. Eu falava pra galera da capoeira que tavam comigo lá – galera, amanhã vocês tem que estar 10 minutos antes aqui porque o berimbau ... (dei o berimbau pra eles levarem pra casa porque senão ficava muito pesado pra mim) então galera estava lá, entendeu o espírito da capoeira, não o espírito da universidade. Porque capoeira o cara vai porque ele tem vontade de ir.

5.5.4 Sobre Identidade Discente

Por último, avaliamos os possíveis desdobramentos da Unidade Primária de Significação Identidade Discente. Levantamos então as seguintes Unidades Secundárias de Significação:

Relações identitárias de Conflito - percepções sobre relações identitárias presentes nos cursos de música, em especial no curso de Música Popular, acentuando-se as percepções sobre os conflitos identitários e como os projetos atuam sobre eles:

Então, com certeza, gera conhecimento. Tudo pode gerar conhecimento né. Só depende do seu olhar e de quem está observando. Mesmo as pessoas que não se interagiram do projeto, não foram, nada, muitas pessoas sabiam que existia. Que a gente se fazia ver tocando a música ali, cantando... [...] então a gente ocupou o espaço, né, a ocupação... tinha que ser mais... Se todo mundo ocupasse o espaço ali para fazer as coisas. E ter conflito, mas que tenha, entendeu?

bom, outra época dessa mesma faculdade também é outra coisa, outra época dessa mesma faculdade...[ano] que eu entrei, a gente seria vaiado, porque era muito diferente o contexto dos músicos que estavam ali...[...] eu acho que a gente surgiu com aquele projeto no momento em que deu realmente pra fazer aquilo, porque antes não daria, a gente enfrentaria uma estigmatização por parte dos músicos, com certeza...Posso estar errado, mas eu tenho quase certeza que a gente seria tachado de uma coisa ruim.

Eu acho que tinham algumas coisas do samba assim, que eram bem estruturadas mas eram sempre do samba né? Sempre vinculadas ao samba.

tanto o executor da música quanto o público e gerou essa prática, eu acho que transformou um pouco o ambiente ali, né, e essa transformação de ambiente foi a favor dos discentes que estavam ali querendo expor as suas obras e encontravam uma barreira muito grande, então esse projeto foi importante porque ele foi vanguarda nesse sentido né

Teve vezes, por exemplo, que o pessoal estava tocando lá, e toda quinta era tradicional a gente fazer o chama né ... (inaudível) a chamada assim né, e gente tocando e a gente até começou mas, falou – ah vai ficar muito atravessado – já estavam lá, ter esse respeito com o lugar né. Embora, se fosse mais tempo né, se tivéssemos lá há mais tempo, (palavra inaudível)

quando eu entrei, existia uma coisa muito forte do samba, era a galera do samba que preenchia musicalmente a cantina. Eles faziam lá as suas rodas e apresentavam e tudo mais e isso, eu participei como expectador por que eu nunca entrei nesse lance do samba[...]já eu ficava de fora né e aquilo ali era a expressão da faculdade naquele momento...eu acho que o nossos projeto ajudou a concretizar uma fase pós isso, pós essa hegemonia do samba como principal forma.[...] a gente abriu as portas pra essa galera toda se afirmar assim, se colocar né

Sempre assim, mexe com tudo. Mexeu com o espaço né, é aquela coisa do não-lugar, né. Você não é o lugar, mas de repente começa a ser, porque alguém fez ser. Toda performance tem um impacto em quem faz e quem participa ou simplesmente passa pelo espaço né. Ele vê que tem um som, vê que tem pessoas fazendo uma coisa só

É que o que sempre o pessoal falava, depende de quais são os perfis dos alunos, vai ter uma determinada coisa acontecendo, e isso precisa muito da gente fazer mesmo. Tem muita gente que fala – ah aqui só tem samba, só tem numseique, e também não fazia né.

eu me incomodo com os projetos de teatro que às vezes acontecem, as intervenções...

*Você chegar na faculdade tem pessoas nuas [risos] (entrevistadora)
Exatamente. Gritando... Esses dias [...] naquele hall de entrada tinha uma performance que as pessoas gritavam muito, só que ali tem um eco, aí assim, [...] “que saco, por que vão fazer este troço bem aqui?” “não podia fazer isso em outro lugar?” Então assim, essa coisa de não ter espaço... embora também provavelmente o tipo de projeto demandasse uma intervenção que realmente atrapalhasse o lugar onde as pessoas tão, não que fosse no teatro, que as pessoas que tivessem que ir lá ver...*

Relações identitárias de agrupamento e afirmação - percepções sobre como os projetos podem inferir afirmações identitárias nos estudantes participantes no sentido de afirmação dentro de um grupo identitário.

Isso eu acho maravilhoso. Encontro de pessoas, que têm o seu tempo ali e só de se locomover ali e de ficar ali é um ponto que reúne pessoas, né... e as pessoas se encontram e elas começam a se identificar...

Esse projeto ajudou a fortalecer uma fase de samba na Universidade sim. Foi uma fase meio junto com a fase do Choro. [...] Essas fases acontecem por conta de alunos, que são... que têm esse ímpeto de tocar bastante.

Antes as pessoas ficavam com aquela coisa escondida dentro do peito, e daí de repente esse negócio aflorou, saiu...e eu acho que isso foi o grande it do projeto.

quando a gente meio que formalizou ele... aconteceu que... a gente falou vamos chamar a galera para vir, entendeu? E passou muitas pessoas ali sim... eu sempre anotavam nome das pessoas, tal...[...] uns se reconheciam, outros já não curtiam tanto...

sempre pensei que...sempre que eu pego um violão até hoje eu penso em tocar algo que eu compus, não algo que eu aprendi, que eu estudei. Não sei porque cargas d'agua tenho isso, mas tenho isso. E isso pra muitas pessoas que estão alí dentro não pode nem ser chamado de música, é o que eu percebo. Essa foi a minha experiência prévia, então quando eu cheguei lá eu tive um grande choque assim, e essa minha coisa, ajudou muito na criação [do projeto], porque daí foi lá que eu consegui soltar a franga né? Finalmente! E soltei a minha franga e até hoje a franga está solta!

a ideia pelo menos na minha cabeça era fazer com que os estudantes, os discentes dos cursos de outras linguagens, dança, teatro, sei lá, pudessem presenciar e ver o que que estava sendo feito pelos alunos da música, do Bacharelado em Música Popular, né, e da licenciatura também

eu queria ser um elo entre a galera que vive a capoeira e a universidade, pra tentar aproximar né... porque querendo ou não... foi um ano só mas foi o ano que teve evento, foi um ano que muitas pessoas da faculdade conheceram a capoeira...

ali é o lugar de se fazer um projeto de música, ali é que o pessoal tem que conhecer... então, acho que apesar de tudo, ali foi a maior... ali nos tivemos a maior aceitação que poderíamos ter em universidades... e o que dá mais gosto, porque são nossos colegas de profissão

O foco desse projeto se relaciona com a minha vida pessoal, com certeza, que é o que eu faço desde muito tempo...

eu passei anos sem abrir o bico naquela faculdade, e aquilo pra mim...fazer aquela primeira apresentação foi bater de frente com um monte de gente que eu tinha...[...] não tinha coragem, já que eu não tinha coragem eu fui de uma vez só e aquilo ali me libertou. Pra mim foi muito importante. Perante a faculdade, né? Eu parei de ter medo da faculdade e comecei a tratar a faculdade mais como uma coisa minha, eu me apropriei mais da faculdade.

Eu acho que a gente trabalhou uma questão importante com o projeto que foi a...visibilização, digamos assim... das obras que as pessoas tinham, têm né...essa obra, isso aí, era o nosso principal objetivo e...essas músicas elas chegaram nos ouvidos das pessoas que estavam ali naquele contexto, naquele momento e realmente, a gente começou, a primeira vez que apareceu [o projeto] que eu me lembre foi uma vez que eu toquei e a cultura do lugar ainda tava muito, voltada pra outras manifestações musicais e passo a passo a gente foi vendo que as pessoas gostaram de fazer aquilo, tanto quem tocava, quanto quem ouvia.

se a gente tivesse lá a mais anos, até as pessoas já iriam saber que esse horário é [do projeto]. Como a gente estava firmando o passo, foi só um ano, teve vezes da gente chegar lá pra fazer acontecer e ter alguém tocando ai e a gente falar - vamos respeitar que eles tão aí a mais tempo, em relação àquele dia, né...

a gente tava lá, na faculdade, a maioria das pessoas eu só encontrava lá, e nem sabia desse outro universo meu musical, por exemplo. Porque é um universo musical também, né.

é essa coisa das pessoas pararem de ter vergonha de mostrar as próprias músicas. Acho que isso mudou na FAP depois disso, depois desse projeto que a gente fez

quando a pessoa se entende naquilo ali, ela entende que tudo é uma coisa ...acho que a capoeira preza por isto, por este ritual de dialogo entre musica, corpo, mente, atenção, espiritualidade, ancestralidade, desta maneira assim...

pra universidade está o legado, eu fiz meu TCC, está escrito lá, quem quiser ler, se um dia entrar alguém querendo saber de capoeira dentro dali e tal, fazer um movimento, sei lá... vai tomar embalo já né (palavra inaudível) o cara vai ler meu trabalho, vai saber que existiu outras coisas, é uma ponte né... e outro é o projeto dos alunos, participar da capoeira? Com certeza, eles aprenderam a tocar berimbau, aprenderam o que é capoeira, sobre a cultura da capoeira, entraram em contato com o pessoal da capoeira, estão treinando inclusive, não deixaram de treinar, foram procurar uma escola de capoeira... Acho que deixou um legado muito bom, positivo

Desenvolvimento de identidade profissional – quais as percepções que os entrevistados têm sobre as consequências dos projetos para a sua formação como profissional, quais mudanças os entrevistados percebem nos participantes, e quais resultados os projetos já conseguiram em termos de desenvolvimento profissional dos participantes no âmbito externo da universidade.

Então, o fato de faltar às aulas para ir fazer música na cantina, aconteceu muitas vezes comigo e tal, com muitos alunos. E assim, a vivência na FAP é o que a gente leva de melhor, eu acho, porque eu considero que ali seja o nosso estágio não remunerado [risos]. Porque ali nós estamos tocando, estamos sendo vistos, estamos vendo, estamos montando grupos, montando agendas de trabalho, ali que a gente faz a coisa acontecer. Já que a faculdade não encaminha para estágio, a gente mesmo faz a coisa acontecer. Né, na nossa informalidade de músico mesmo

essa atividade de ter um palco, de ter um período de exposição perante um público, que é um público...o público [do projeto] é um público muito interessante porque é todo mundo artista, de um jeito ou de outro, então você acaba...sei lá, é um público difícilimo, não é um público fácil e isso é ótimo para o artista, é uma experiência que ele não vai ter em nenhum outro lugar a não ser aquele, então é necessaríssimo ter uma continuidade desse projeto na faculdade, pela própria natureza do que é a graduação.

Consequência para a vida estudantil... nossa! Foi que, vida profissional, então eu vejo que todo mundo que se formou ali, o pessoal, principalmente de Licenciatura, e alguns de Bacharelado também, que foram dar aula, né. Eles praticam muito samba e passam muito repertório de samba para os alunos

Os elementos não escolares pra mim foram super legais também, porque eu encontrei uma galera né? E isso é muito importante pra você conseguir sedimentar as tuas afirmações identitárias, e essas pessoas que tão lá naquele meu passado, elas me ajudaram muito a me formar como artista. Fazendo uma retrospectiva, os elementos extraescolares, os elementos não escolares, foram mais importantes pra mim do que os elementos escolares mesmo. As amizades [...], fazer...enfim...toda uma fritação, porque não era só [o projeto] né? Era toda uma série de coisas que estavam acontecendo, borbulhando ali enquanto tava rolando. Um período maravilhoso da vida, um período lindo.

...a consequência no meu profissionalismo como músico, nossa... é muito grande, a importância é muito grande. Me ajudou muito a ser um melhor músico, a entender mais [...], as questões musicais de teoria musical.Me ajudou muito, com certeza.

Então a minha experiência anterior com o samba foi... eu comecei a tocar em 2001, né, então sempre com pagode, samba, e daí fui me especializando no repertório de samba, compondo também, tal... eu acredito que o pontapé inicial de todos esses projetos, que aconteceram a partir de 2009, a partir de 2006, 2005, que foi o... que eu considero a raiz de tudo isso foi o grupo Combinado Silva Só, que é um grupo de samba daqui de Curitiba. O foco eram as composições locais, então isso foi o começo de tudo e que gerou todos esses projetos, que correram paralelamente. O Intervalo Cultural começou em 2009, o Samba do Compositor Paranaense começou em 2010, que está ativo, o Samba do Sindicatis começou em 2010 e também está ativo. Esses três projetos são as principais fontes de material que nós temos. Em paralelo também correu o Samba da Tradição, foi um projeto muito importante em homenagem à velha guarda do samba de Curitiba, se não me engano foi até 2013... 2014, durou uns dois anos, acho, o Samba da Tradição, foi muito importante também. Então todos os projetos ficaram interligados, assim, sabe...

Aquele momento foi um momento muito importante da minha vida, como afirmação de artista, músico mesmo, aquilo pra mim foi essencial.

Podemos perceber que a categorização em Unidades primárias e secundárias de significação é apenas uma tentativa de sistematização das respostas, e que, ao atermo-nos a elas, podemos compreender que as categorias artificiais têm grande relação entre si no sentido apresentado pelos entrevistados.

Gostaríamos também de incluir nesta pesquisa trechos da entrevista ao professor, que foi uma entrevista com pouco grau de pré-estruturação (conforme explicamos anteriormente), com bastante interação, e que levantou pontos importantes para compreender a história e a cultura da instituição Faculdade de Artes do Paraná e do curso Bacharelado em Música Popular, bem como revelou concepções docentes (ainda que este professor não tenha a função de representar as percepções da categoria, percebemos que há um embasamento na própria vivência do professor em suas palavras que legitima o seu discurso) sobre os projetos de Extensão, as relações sociais entre a comunidade acadêmica, o espaço da Cantina da FAP, problemas institucionais, formação pregressa de estudantes, perfil dos acadêmicos e atuação dos egressos, entre outras questões que o leitor poderá encontrar no capítulo que segue:

5.6 PERSPECTIVA DOCENTE

Apesar de termos incluído algumas das falas do professor entrevistado nas 17 categorias acima, percebemos que muito do conteúdo desta entrevista específica destoava significativamente das falas discentes, justamente por ter o professor uma

experiência muito maior com o curso e com a instituição, e por compreender, e poder nos apresentar, as problemáticas, histórias, e soluções pelas quais a instituição e o próprio curso de Música Popular têm incorporado. Também, algumas percepções do professor acerca dos perfis identitários da comunidade acadêmica nos requeriram um espaço adequado para que estas questões fossem apresentadas. Note-se que aqui utilizamos o hífen para organizar o diálogo entre o professor entrevistado e a pesquisadora entrevistadora (indicada entre parênteses).

Os principais pontos levantados nesta entrevista referem-se às unidades de significação: currículo, relações com o saber, relações com a comunidade acadêmica, infraestrutura e apoio institucional, utilização do espaço, e Cultura Escolar e trabalho institucional, entrando nesta última unidade toda questão do desenvolvimento histórico da instituição.

O primeiro ponto apresentado na entrevista foi a história da formação dos Colegiados dentro da FAP, que destituiu a separação por Departamentos:

- os colegiados são novos né. Antigamente era Departamento, ai os cursos tinham um coordenador de curso, mas não tinham um colegiado, e aqui acho que a mudança foi em 2009 se não me engano que criaram os colegiados, e quando criaram os colegiados eu entrei no colegiado de Música Popular. A gente era lotado no Departamento, aí a gente podia escolher em qual colegiado a gente ia ficar, quando surgiu isto.
- Era departamento de Música? (entrevistadora)
- Departamento de música, que tinha os dois cursos, Licenciatura em Música e Bacharelado.
- A musicoterapia? (entrevistadora)
- Tinha um departamento diferente.

O professor conta também sobre o que sabe da história do curso de Bacharelado em Música Popular, que foi uma iniciativa docente para aproveitar vagas que não seriam aproveitadas na reformulação curricular da Educação Artística em Licenciatura em Música, e veio ao encontro das ideias de dois professores engajados em criar o curso de Música Popular. A formação do curso de Música Popular aparece então como a realização de um projeto de dois professores – Dráuzio Fonseca e Sérgio Deslandes, em 2003. O professor relata ainda como o curso funcionou de forma muito similar ao de Licenciatura por muito tempo, com os mesmos professores, a matriz curricular praticamente igual, etc. Fala sobre a entrada de professores novos como um processo lento. Também está presente neste trecho a ideia de que o vestibular para o ingresso no curso de Música Popular rompe com a tradição clássica, onde a música erudita é mais valorizada que a

música popular (Pixinguinha, Tom Jobim), ainda que exija conhecimentos de música que não são conteúdo na realidade do Ensino Médio. Inclusive, o docente comenta que, mesmo antes do curso de Música Popular, o vestibular de música da FAP era mais acessível que o vestibular da EMBAP, no sentido de peças menos eruditas a serem executadas. Vejamos:

- Mas...você não acompanhou...qual foi a demanda desse curso, por exemplo...qual foi a justificativa pra se criar um curso de Música Popular? (entrevistadora)

- Isso eu acompanhei, porque eu conhecia os professores também que se envolveram na criação, que o projeto de criação do curso foi um projeto pessoal de dois professores, que era o professor Sérgio Deslandes e o professor Dráusio Fonseca. [...] E acho que a ideia de criação do curso, ele tinha já essa proposta, desde que ele entrou na FAP, e ele trabalhou para fazer isso né. Aí aconteceu que tinha um curso... o curso de música que tinha na FAP era um curso de Educação Artística com ênfase em música. E aí... o que aconteceu foi essa reforma da matriz pra que o curso voltasse a ser uma licenciatura plena em música mesmo, um curso específico. E aí nessa discussão de reformular a grade foi que se fez a discussão de criar um curso de Bacharelado em Música Popular. E se não me engano tinha uma autorização de uma quantidade de vagas, que a licenciatura não usaria todas, então eles aproveitaram pra usar um pouco das vagas pra abrir um curso de Bacharelado em Música Popular. E aí...acho que o Dráusio talvez tivesse também envolvido com essa ideia porque ele estudou na Unicamp e lá tem acho que um dos cursos mais antigos de música popular, aí acho que foi assim, bastante com a iniciativa dos dois né. Só que a criação do curso esbarrou numa série de dificuldades...práticas assim, tipo, o curso foi criado mas não tinha condições de contratar professores, só que ele tinha que funcionar com os professores que já existiam. E aí a matriz curricular ela foi criada bastante parecida com curso de licenciatura, então você tinha uma, um curso de educação artística que se desdobrou em dois: Licenciatura em Música e bacharelado música popular, e aí os dois cursos tinham uma matriz de disciplinas comuns, a maioria das disciplinas eram comuns, e tinham algumas disciplinas específicas que eram poucas. E não tinha professores específicos para as disciplinas específicas do curso. Não foi contratado nenhum professor para o curso. Então o curso funcionou meio capenga durante muitos anos. Durante o governo Requião teve um plano de ampliação das Universidades Estaduais que foi autorizada a contratação de vagas novas para professores. Se não me engano a FAP toda recebeu acho que cinco vagas para serem escalonadas ao longo dados anos. E duas delas acho que foram direcionadas ao curso de Bacharelado em Música Popular. Uma das vagas foi a que entrou a professora [nome], e a outra vaga foi a que entrou o professor [nome], que foi um professor que trabalhou pouco tempo lá, acabou não dando certo, e no final ele saiu por...afastamento de saúde, e foi aposentado por invalidez. E aí...

- Não entrou ninguém no lugar dele? (entrevistadora)

- Entrou, entrou. A vaga... demorou alguns anos para a vaga dele voltar para a faculdade, porque o processo de o processo de aposentadoria por invalidez é longo, né. E a vaga dele hoje entrou o professor [nome], que veio transferido da Unioeste... O que aconteceu foi assim, pro curso se sustentar, digamos assim, academicamente, ele precisou equacionar as substituições de aposentadorias, e ele também contou com contribuição de dois professores que mudaram de colegiado, que foram os professores [nome] e [nome], que vieram da musicoterapia. A musicoterapia tinha um colegiado bem maior, e esses dois professores eram professores de

matérias da área de música e eles acabaram migrando de colegiado. Foi aí que o curso começou mais ou menos a segurar em cima das próprias pernas [risos]. Assim, porque a gente tinha um colegiado bem pequeno, e a maioria eram professores que não eram específicos do curso, né. Na verdade eram acho que nove professores, nenhum era específico da área de música popular, acho que só a [nome] mesmo.

- [...] Queria que o professor comentasse um pouco sobre esse comentário [...] como que o aluno não precisava mais, que o estudante não precisava mais tocar uma peça erudita para passar no vestibular, alguma coisa assim. (entrevistadora)

- Ah é verdade. Porque acho que a principal diferença do curso de Música Popular de início foi essa né, porque...

- Mas será que antes, na licenciatura, nas... a prova também já não tinha um caráter mais popular, assim, que a Bellas? (entrevistadora)

- É. Já tinha sim. Já tinha porque... não tinha um repertório tão difícil como na Bellas Artes, né. Eu não sei, eu não fiz um estudo dos repertórios que foram cobrados no vestibular antes de abrir o Bacharelado em Música Popular, mas a impressão que eu tenho é que, geralmente era uma peça clássica, mas uma peça mais simples, talvez. Um repertório mais simples, talvez uma peça solo, né. O vestibular da FAP sempre foi menos exigente em repertório.

- Sim. Quando abre um curso de Música Popular é como se a faculdade, os professores tivessem que assumir a necessidade de abrir o repertório pra música popular. Não que seja mais fácil de execução, mas... acaba sendo¹⁰¹. (entrevistadora)

- Não, não é mais fácil de execução, mas é um outro tipo de repertório, né. Você imagina que uma pessoa passou a vida tocando cavaquinho em roda de Choro, sei lá, como é que ele ia entrar no vestibular que tinha que tocar... Bach ou Beethoven, ou Villa-Lobos, que fosse, né. Então assim, é só um repertório mais adaptado à realidade do músico que já toca aquelas coisas, né. Então ele chega lá e vai tocar... uma peça de Pixinguinha, Tom Jobim, está mais perto do... ele vai poder escutar o disco, tirar a música, fazer um arranjo...

Na entrevista, que teve tom de conversa, foi debatida a formação em música que os estudantes têm antes de entrar na faculdade; o fato de que antes da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/1971, havia como conteúdo obrigatório o Canto Orfeônico, que, segundo o professor, não era bem o ensino de música de forma geral, mas um currículo voltado ao civismo e culto à pátria através do canto coral. Como já explicitado no capítulo A Formação em Música deste trabalho, a unificação das linguagens artísticas em uma disciplina única de Educação Artística deixou resquícios na forma como a Arte se insere na escola, então ainda que a música agora faça parte do currículo da Educação Básica no Brasil, os estudantes que hoje prestam vestibular para música não tiveram os conhecimentos musicais que são cobrados no vestibular como conteúdo durante a sua formação no Ensino Básico:

¹⁰¹ Estas questões de parâmetros serão discutidas nos próximos capítulos.

- É que hoje a aula de música já é contemplada no ensino fundamental, né. Tem a disciplina de Artes, que contém conteúdo de música.
- É... (entrevistadora)
- Os alunos no ensino fundamental, por exemplo, do sexto ao nono ano, e no ensino médio, eles têm aula de música. Têm professores de artes, e tem conteúdo de músicas, né. Acho que não têm professores com formação específica em música na maioria dos colégios, mas em vários já tem. ... Então... hoje, já é um pouco diferente nesse sentido. Já tem alunos que estudam música no colégio. Bem menos do que seria o desejável, né.
- Sim, mas... não... de certa forma a música que chega no colégio provavelmente... ainda não é... né, porque foi nos anos 70 que foram unificadas das Artes, então... eu tava dando uma lida num artigo sobre isso, assim... que nos anos 70... que a música deixou de ser uma disciplina... separada, e entrou de volta na... (entrevistadora)
- Acho que a LDB de 71, né? Que criou o negócio da educação artística.
- Unificando as artes, né... (entrevistadora)
- E antes, na verdade, o que tinha de música, se não me engano, ainda era o canto orfeônico...
- Uhum (entrevistadora)
- Que era também... as crianças cantavam, mas era um estilo de ensino de música bastante... a concepção era bem unitária, mais... não era tanto pensado em ensinar música para o aluno, mas usar a música para ensinar civismo, culto à pátria. Era uma educação musical bem restritiva, conservadora... eu ainda, quando estudei no colégio, eu tinha aula de educação artística, eu tinha uma professora de música, mas a aula de música que a gente tinha, isso era década de 80 já, era cantar os hinos todos. A professora tocava o piano, ensinava pra gente, acompanhava e gente cantava. Hino do soldado, hino da república, hino da Independência, hino da bandeira, assim, todos os hinos patrióticos, né. Hino de Curitiba, hino do Paraná.
- [...]
- Estava pensando porque... ainda existe... uma lacuna, um gap, uma distância entre o que o aluno aprende no ensino médio formal, e... que conteúdos ele precisa para passar no vestibular de música, né, mesmo que seja de música popular. (entrevistadora)
- Sim.... A gente ainda não fez esse caminho de pensar um vestibular que leve em conta o que o aluno estuda no ensino médio. O vestibular cobra muito mais do aluno do que poderia pelo que ele estudou no ensino médio.
- [...]
- É, porque se a gente cobra... se se cobra um conhecimento mínimo sobre música, e assume-se que esse conhecimento não é passado no ensino médio, são alunos que já tiveram que ir atrás de cursos, de outros conhecimentos, já fizeram movimentos de autonomia em relação à sua própria formação... (entrevistadora)
- Com certeza é, porque o aluno para passar no vestibular tem que ter estudado de alguma forma, ou com professor, ou ter uma banda que ele já tocou, ou autodidata, ou aprendeu em casa com algum parente, é alguém que... já aprendeu a se virar né...

Quanto a esta questão, o professor revelou também a existência de um conflito interno entre docentes, que engloba a questão exigência do vestibular *versus* qualidade do conhecimento que o aluno traz, o que na visão do professor tem relação direta com o trabalho docente e com o envolvimento docente para superar o conflito entre os saberes que os alunos trazem e os saberes que a faculdade exige:

- Assim, existe um discurso dos professores de dentro da faculdade de sempre colocar a culpa das mazelas do ensino na má qualidade do aluno. Nas reuniões de colegiado isso vem muito à tona, agora cada vez menos, mas antigamente tinha muito esse discurso, tipo “ah, aos alunos chegam muito ruins, não tem como trabalhar com eles, eles não sabem ler partituras, são assim ou assado... Mas assim, eu acho que é um pouco de preguiça do professor de construir um caminho com esses alunos... Um aluno que entra na faculdade de medicina ele não tem formação básica em medicina ele vai ter a formação na faculdade. Você tem que ensinar, a faculdade tem que ser capaz de ensinar o conteúdo para o aluno.

[...]

- Então você tem que ver que o aluno entrou na sua disciplina e saiu, aprendeu... ganhou alguma coisa, você não pode dizer “o aluno ... o aluno não sabe fazer, não tem como trabalhar com ele”, se ele soubesse não precisava ser aluno né [risos].

Foi debatido sobre a questão da evasão universitária, partindo da ideia de que o “fracasso escolar” possa ser uma das causas de evasão no meio universitário; no curso de Música Popular, a evasão é alta quando olhada em perspectiva, porém, segundo o professor, não ameaça a existência do curso (esta questão voltará a ser tema na entrevista); faltam ações efetivas, segundo o professor, que mitiguem esta evasão, a despeito do conhecimento geral desta situação:

- Nos cursos da área tecnológica, isto é um problema crônico. Já, faz muitos anos continua, e ninguém intervém. Tipo, o professor [...] reprova 95% da turma, e assim, tem orgulho disso. Um professor que tem orgulho de não ensinar nada e reprovar os alunos. E assim, os professores também reclamam; aí o caso é bem mais grave que na área de música né. Tem índices de evasão altíssimos, e professores que simplesmente não conseguem...

- Mas será que no curso de Música Popular não tem um índice de evasão, assim... (entrevistadora)

- Tem...

- Alto? (entrevistadora)

- Tem. O ensino superior, em geral, tem um índice de evasão grande, né.

- Em geral, quer dizer, a porcentagem ali...

- É, o curso de Música Popular entra, o ingresso é 20 alunos por turma. E a formatura tem gerado entre 5 e 12 no ano, em turmas maiores e turmas menores, então é uma evasão, é uma evasão alta, mas assim, nos cursos tecnológicos às vezes a evasão é maior que isso ainda. Que no caso de... música popular ali, é uma evasão que está, também, mais ou menos equivalente à evasão de outros cursos da FAP, e agente tem comparado com outros campus da UNESPAR, tem cursos com evasão mais alta, tem cursos que estão... vão ser fechados até. ...alguns não conseguem nem fechar as vagas ofertadas no vestibular e outros têm quantidade de formandos muito pequena, assim

- Na área de artes...? (entrevistadora)

- Não. Outras áreas. Áreas de Licenciatura, áreas de Ciências. Tem acho que um curso de... se não me engano tem um curso de Química na UNESPAR, que está em vias de ser fechado...então...tem uma realidade grande aí de evasão do ensino superior que é um negócio bem grave, acho que a gente não tá estudando direito no Brasil, nem tomando medidas para mitigar isto aí. E lá dentro do nosso curso também, a gente sempre fala em evasão e tal mas não tem muita ação concreta assim...

O docente acredita que, ainda que haja uma grande taxa de evasão, existe uma estimativa de alta taxa de sucesso profissional dos egressos, ainda que não haja pesquisas na área. Há egressos atuando de forma importante na área, como Músicos, Produtores, Pesquisadores e inclusive há hoje professores no curso que foram alunos do próprio curso. Neste trecho também aparecem: a ideia de que os estudantes do curso não aprendem a fazer música no curso de Música Popular, porque já sabiam fazer antes; a ideia de que os alunos egressos saem do curso com potencial para modificar o mercado de trabalho; e, ao mesmo tempo, a noção de que problemas de inserção profissional existem no curso de Música Popular tanto quanto em outros cursos;

- [...] fiquei tentando fazer este link do sucesso profissional dos alunos que se formaram com a formação que eles receberam dentro da universidade, assim... se...(entrevistadora)

- É que eu não sei se tem uma relação direta, não sei... É... é que assim, ao contrário do tem essa queixa dos professores, de alunos muito ruins, o curso sempre teve alunos muito bons. Deve ter tido alguns alunos que não tinham uma boa leitura, que tiveram uma dificuldade com uma ou outra matéria, alunos que não estudavam adequadamente uma ou outra matéria, até porque a maioria já trabalhava bastante enquanto tava cursando, mas assim, a gente teve aluno, alguns... sei lá, tem todos esses que participaram do evento ali [...]

Então assim, eram pessoas que já tinham uma trajetória com a música popular, já tinham experiência como músicos, já tocavam muito bem, coisa e tal, então eles entraram ali porque foi um curso que abriu oportunidade pra eles acessarem o ensino superior com a experiência que eles tinham, mas assim eles não aprenderam a fazer música popular ali no curso. O quê que o curso deu pra eles? Não sei... talvez ajudou e eles a refletir um pouco sobre experiência deles, ajudou eles a formular algumas coisas... de maneira escrita ou refletir sobre algumas coisas, deu talvez alguma cultura geral para eles, que facilitou alguma coisa ou outra, mas assim, o sucesso profissional deles não foi com o que eles aprenderam no curso, necessariamente né... que o curso tem muito este perfil né, é um curso que tem um problema de identidade sério que é assim, como é que você atrai e mantém alunos no curso cujo diploma não é necessário para o exercício da profissão? Para você ser músico popular você não precisa do diploma de música popular. E para que serve o diploma? A rigor não serve para quase nada, o que serve é o aprendizado que a pessoa tiver ali, que vai ser um ganho pra vida dela, né, e o diploma serve para algumas coisas não especificamente, para fazer concurso, pra fazer pós-graduação, mas poderia ser qualquer diploma, não necessariamente aquele, porque que as pessoas escolheram aquele, né? Por afinidade com a área do curso, sei lá.

- Bom, foi por isso que... na minha opinião, na minha leitura a taxa de evasão fica mais significativa se você leva em consideração que é um curso que a escolha, ela é, ela parte do aluno. O mercado não está escolhendo, não propõe este curso para as pessoas "faça curso de música, faça curso de Música Popular que você vai sair com um emprego" [...]. (entrevistadora)

- Embora assim... olhando de fora, eu tenho achado que os alunos têm conseguido desenvolver carreiras na área, assim, tem demanda na área...

- Não, também acho que sim, mas às vezes mesmo sem curso eles... (entrevistadora)
- Sim, não é ligado exatamente ao diploma para exercer a profissão, né.
- Por que eu digo isso... (entrevistadora)
- Por outro lado, eu noto também assim, que os alunos egressos, eles também, tem um efeito que a gente não estuda isso pra saber exatamente, mas é uma impressão que eu tenho, mas eles também ajudam a criar um certo mercado. Porque eles fazem projetos, eles abrem novas... frentes de trabalho, participam de editais, então assim, os egressos vão criando novos campos né, que eu acho que é uma função do curso superior também.
- Talvez a ideia de um curso superior em música, ele talvez dê uma... legitimada mesmo... na atuação de um músico, pra quem ainda, pra quem ainda não tinha uma... certeza se era este caminho, depois que você faz toda uma faculdade “bom, agora já fiz a faculdade, vou ter que seguir, vou pra frente”, e às vezes se você não tem uma faculdade de música, você mudar ou desistir de uma carreira que não é difícil, digo, que não é fácil de seguir, talvez seja um pouquinho mais... de se pensar, assim, se você já tem um diploma na área de música você... “então, vamos, vou ter que fazer edital, porque é isso aí, essa é minha vida”. (entrevistadora)
- É, acho que sim. Tem esse fator também.
- Não sei, eu só levantei, assim... (entrevistadora)
- Em outros cursos a gente também vê muito essa questão, mesmo para cursos em que você precisa do diploma...
- Eu vou falar... tá, eu fiz duas faculdades então... [risos], pra mim, mudar... (entrevistadora)
- Você fez Biologia, né?
- Fiz, fiz Biologia. (entrevistadora)
- Mas você trabalhou na área, foi professora de Biologia...
- Trabalhei. Aham. Trabalhei numa ONG também, foi bem legal. (entrevistadora)
- Então, mas eu vejo também vários cursos mais tradicionais assim que tem um mercado de trabalho vinculado ao diploma do curso, também existe problema de inserção profissional... Tem muito engenheiro que não trabalha na área... e a gente aliás tem... o teu perfil é muito comum no nosso curso né, tem muita pessoa em segunda graduação, pessoas que já fizeram uma graduação e não... e quiseram mudar de área, e tal... e voltaram pra fazer um curso numa área que talvez era o que queriam fazer, e não tinham feito por outros fatores, que... “quero estudar mesmo essa área”. A gente muda muito de área. Eu mudei de área profissional várias vezes na vida.

Em uma das mudanças de curso da entrevista, conversamos sobre o projeto da Oficina de Choro, e sobre outros projetos, partindo daí para repensar como a Extensão é vista pelos docentes dentro da FAP, principalmente na área de música. O projeto Oficina de Choro, que inicialmente funcionava com inscrições pagas, foi interrompido pela questão da proibição de cobrança de taxa; o professor também comenta sobre a existência de outros projetos, projetos os quais não surgiram nos documentos consultados, provavelmente por serem mais antigos do que os documentos que acessamos (desde 2012):

- Roda de Choro era o Claudio Fernandes que coordenava. É que naquela época o projeto de extensão funcionava com professores externos da FAP.

Os alunos pagavam mensalidade, aí os professores davam aula e os professores recebiam pelas aulas...que tinham...

- Como se a faculdade emprestasse o espaço assim, né... (entrevistadora)

- Uhum...

- Ou como... (entrevistadora)

- Mais como se emprestasse o espaço mesmo, né. Era um projeto vinculado à FAP, acho que era a professora Cida Zanatta que era a orientadora...

- Talvez partindo do pressuposto que a faculdade não tinha como oferecer aquele conteúdo pro aluno, aquela vivência... (entrevistadora)

- Na verdade partia mais do interesse do proponente do projeto. Geralmente os projetos de extensão, eles saem da idéia de algum proponente né... o pessoal propõe...

- Mas tinham outros assim...? (entrevistadora)

- Acho que este da roda de Choro era o maior que tinha. ... Só que assim, a maioria dos projetos funcionava de uma forma bem independente. Tinha que ter um professor orientador, mas não necessariamente o professor orientador participava ativamente do projeto, acho o caso da roda de Choro era esse, a professora mais assinava, supervisionava... e foi um projeto grande, porque ele existiu vários anos, tinha aula de instrumento, tinha prática em conjunto. Só que teve um ano, não me lembro qual ano que foi, mas foi por aí também, 2010, não sei, que o Tribunal de Contas passou a proibir projetos de extensão que fossem cobrados mensalidade e que fossem remunerados os professores, passou-se a entender que o projeto de extensão teria que ser um serviço prestado pela uni..., pela faculdade para a comunidade, não poderia ter custo extra, este tipo de coisa, e nem remuneração extra, e aí este projeto ficou inviabilizado né, e outros projetos...de cursos...

- Porque o proponente não era vinculado à universidade, né? (entrevistadora)

- Não, ele podia... não ser vinculado ele podia participar do projeto de extensão. O que não podia era cobrar mensalidade e remunerar os professores.

- [inaudível] (entrevistadora)

- É, e aí os professores trabalhavam, também precisavam de remuneração né, e aí inviabilizou o projeto. Tinha outros projetos mais curtos que aconteciam nesse formato também, de cursos, de um semestre... lembro que teve um curso de editoração de Finale, com um aluno que ministrou, então assim, era comum ter cursos curtos...

- Ah, legal

- E os alunos pagavam e os professores eram remunerados pelo curso. Aí já faz alguns anos que não é mais permitido fazer este formato e os projetos extensão agora ou são realmente vinculados a uma extensão de professor ou os alunos que propõem e um professor...

Sobre os projetos do programa Universidade Sem Fronteiras desenvolvidos na FAP, o professor relata como uma época onde houve recurso satisfatório para o desenvolvimento dos projetos, e que havia um projeto sobre o Choro (não a Oficina de Choro) que se tratava de uma espécie de formação continuada para professores da rede básica de Paranaguá, que o professor considerou muito efetivo; destes projetos veio recurso para comprar instrumentos musicais que estão até hoje na FAP e que compõem parte dos instrumentos musicais disponíveis para uso dos estudantes:

- um projeto que era condenado pela professora Simone Cit, que era...desenvolvido em Paranaguá e era com um livro que ela tinha feito com as histórias do Choro para crianças, chamado “Pedro E O Choro”, e aí treinava os professores das escolas públicas para aplicar nas aulas e tal, mas eu fui um dos professores que colaborou no projeto. [...] ia pra Paranaguá, tinha oficinas mas...é...os professores davam o treinamento e quem aplicava o projeto mesmo eram os alunos da FAP né.Tinha uma equipe, acho, duns 10 alunos, se não me engano...
- Seria mais um modelo de extensão... mais assistencial mesmo, pra comunidade, dentro desses projetos que a gente tá olhando... (entrevistadora)
- É, não sei se eu chamaria de assistencial porque assistencial às vezes tem uma conotação pejorativa...
- É, não assistencialista, mas no sentido de assistência... de formação continuada... (entrevistadora)
- É, tinha um caráter de extensão. Acho que esse era o projeto mais... mais efetivo no sentido de que era a universidade...se abrindo para chegar até a comunidade externa à universidade. Era em outro município, tudo, e a Universidade Sem Fronteiras tinha umas regras que faziam com que o projeto fosse mais efetivo em alcance social... dos municípios que podiam ser escolhidos, tinha uma lista de municípios com IDH menor. Carentes também em atividades culturais, não só [inaudível].
- Aham... daí, saindo um pouco, foi uma atividade voltada para o Choro né... (entrevistadora)
- No caso era feita no Colégio Estadual lá de Paranaguá, eram professores da Rede Estadual que iriam aplicar, professores de artes que iriam replicar isto em suas turmas, e esse projeto na época do governo Requião tinha bastante investimento. A Universidade comprou... carros com recursos deste projeto, é, desses projetos em geral, digamos, a FAP...
- conseguiu viabilizar a produção de material...(entrevistadora)
- É, digamos, a FAP escreveu... acho que dez projetos. Então teve dez projetos aprovados, e tinha recursos para comprar um carro pra cada não sei quantos projetos, eu sei que a FAP chegou a ter acho que quatro carros comprados com a verba do Universidade Sem Fronteiras. Kombi e Logan. Porque daí esses carros eram usados pra deslocamento da equipe. E aí cada projeto individual também tinha verba para aquisição, então no caso do projeto da Simone Cit foi, foram comprados instrumentos musicais que eram usados no projeto, né. Acho que até hoje estão em uso lá violões, flauta doce, cavaquinho...
- Mais efetivos assim nessa... leva, na área de música, tem outros projetos? Como esse da professora Simone Cit? (entrevistadora)
- Acho que não, acho que esse foi o principal de música... que eu me lembre sim.

Sobre projetos propostos por discentes envolvendo a prática musical dos alunos de forma coletiva, buscando uma integração com a música popular, do qual este trabalho se trata, o professor comenta que em sua opinião o projeto Intervalo Cultural com Roda de Samba foi o que teve maior repercussão:

Que eu tenho acompanhado acho que o roda de samba foi o primeiro, foi o que durou mais tempo também, foi o que teve mais repercussão. Ele era meio parecido com o de Oficina de Choro que tinha antes né, só que o da roda de samba não tinha aula, né, eram os ensaios do grupo que organizava, e aí a roda de samba era aberta para as pessoas que quisessem participar...

O professor conta que, com a regulamentação da extensão da UNESPAR, criada em 2015, que propõe 30% da carga horária do curso em projetos de extensão (O Plano Nacional de Educação para o período de 2014 – 2024 prevê 10%¹⁰²), de forma curricularizada, obrigatória, criou-se um problema a ser solucionado pelos colegiados, que é o de como fazer isto, uma vez que a estrutura que a faculdade dispõe, tanto física, material, quanto de recursos humanos, é precária:

- ... é uma regulamentação de Regulamento de Extensão da UNESPAR, acho que foi aprovado em 2015.
- Tá.. (entrevistadora).
- Aí ele realmente... é mais rigoroso, tem mais formulários,mas ele também está de acordo com as normas de extensão federais, né, do Ministério da Educação, e tem uma série de outras questões que a universidade vai ter que desenvolver, que é uma coisa de curricularização da extensão, que é um projeto que nós ainda estamos estudando como é que vai resolver isso, os currículos vão ter que incorporar, se não me engano, até 30% de carga horária em projetos de extensão. Só que acho que não tem projetos de extensão em condições de fazer isso.
- De certa forma alguns projetos de extensão que são formalizados eles geram horas complementares né... (entrevistadora)
- Para os alunos no caso...
- É, então de certa forma é um currículo [sic]... (entrevistadora)
- É, mas a proposta é que tenha mais horas curriculares. Hoje você pode fazer o curso e não participar de nada de extensão, né.
- É. (entrevistadora)
- Provavelmente com as novas grades vai ter a extensão mais incluída...

Sobre os problemas enfrentados no desenvolvimento da Extensão na FAP, o professor levanta a questão da desvalorização da atividade por parte da própria categoria docente, e também da falta de uma avaliação dos projetos que verifique e exija o envolvimento adequado dos docentes que realizam projetos de Extensão:

- É... eu fiz algumas perguntas [...] para ver como que você percebe a distribuição do ensino, pesquisa e extensão na faculdade. Eu sei que às vezes o que tem na tua cabeça é muita coisa... mas se você puder sintetizar... (entrevistadora)
- Não, dá para sintetizar. É... acho que a extensão é um patinho feio na faculdade... alguns professores fazem extensão por... entender a importância e gostar de fazer extensão, mas eu vejo isso mais em outros cursos do que no de música, vejo principalmente mais, acho que mais nos cursos de teatro, dança, e outros professores têm... [...] tem uma tendência

¹⁰² Pode ser que o professor tenha se confundido, pois na Resolução nº 11/2015 do CEPE/UNESPAR não há menção sobre a curricularização da Extensão. Houve, contudo, em outubro de 2016, um Encontro sobre a Curricularização da Extensão na UNESPAR, onde a meta do PNE de 10% de curricularização foi debatida. Fonte: <http://www.unespar.edu.br/noticias/encontro-esta-discutindo-a-curricularizacao-da-extensao-na-unespar> (acesso: 20/01/2017)

lá de fazer extensão... é que a universidade tem uns incentivos pra carreira de professor, né, por exemplo a dedicação exclusiva, que é um percentual grande do salário, né.

- Que é o TIDE, não? (entrevistadora)

- É o TIDE. 55% de adicional sobre o salário base, então faz toda a diferença no salário do professor. O TIDE é vinculado ou a um projeto de pesquisa ou a um projeto de extensão. E assim, os professores... e existe uma tendência de fazer os projetos para ganhar o...o adicional, né. Aí a universidade vai criando a estrutura para que esses projetos funcionem de fato e não fiquem só como uma coisa pró-forma pra ganhar um adicional. A pesquisa foi a primeira que se estruturou mais para que tivesse uma avaliação mais séria dos projetos, e avaliar os resultados dos projetos, e tal. Então, houve uma tendência de muitos professores que tinham pesquisa vinculada ao TIDE, começaram a achar que as exigências da pesquisa ficaram muito altas e começaram a migrar para extensão, fazer projetos de extensão, porque projeto de extensão era menos regulamentado. Então, assim... existe uma certa cultura de fazer extensão porque "ah... preciso ter um projeto, preciso ganhar um adicional". Não necessariamente por causa da importância do projeto, por causa da importância da extensão para o funcionamento da universidade. Então esses projetos nem sempre têm uma realização tão efetiva, nem sempre têm um envolvimento grande em relação à comunidade, e tal... Então ficam projetos... fracos, digamos assim, né. Na pesquisa também tem isso, mas a pesquisa, ela vem exigindo mais, por exemplo, hoje você tem... a gente tem um projeto de criar um curso de Mestrado. Aí a gente tem um grupo de professores que estruturou a proposta e apresentou para a CAPES. A CAPES é extremamente exigente. Você tem que ter publicações em revistas qualificadas, tem que ter um histórico de pesquisa, tem que ter coerência entre essas publicações e seus projetos. Então quem tá tentando entrar nisso teve que profissionalizar a pesquisa e fazer uma pesquisa que realmente... você tem que ter orientandos vinculados ao seu projeto, você tem que publicar. Então a pesquisa foi profissionalizando nesse sentido, nos anos recentes, lá na FAP. É... porque a FAP não tinha histórico de pesquisa em relação a outras universidades, né. Assim, uma pesquisa bem amadora, pouco qualificada... e isso está mudando. Na extensão acho que isso ainda... ainda vai chegar. Até porque a área de extensão em geral não tem uma CAPES, digamos assim, para fiscalizar [inaudível]... qualificar a produção. Então a extensão ela sofre mais com isso. Acho que dos... do tripé ensino-pesquisa-extensão, a extensão é a mais fraca lá pra gente.

É notável que na fala do professor as questões de precariedade institucional se sobressaem. A falta de estrutura para desenvolver os projetos de Extensão – de espaço, prioritariamente, leva a uma disputa por espaços e equipamentos entre diferentes projetos; pois não há organização suficiente para lidar com a falta de espaço, para organizar um rodízio. Também, o professor lembra alguns aspectos da cultura escolar, onde relata que havia uma cultura de valorização tácita do trabalho em sala de aula, onde o professor para ser considerado bom tinha que ter muitas aulas e estar envolvido poucas horas com projetos de pesquisa ou extensão, o que acsbsvs por precarizar o ensino, a pesquisa e a extensão. Ainda, segundo o professor, na distribuição do trabalho pela carga horária, a extensão segue preterida,

isto é, é a última a “ganhar” carga-horária dos professores, o que precariza, inclusive, o trabalho de orientação que o professor consegue fazer:

- em geral não tem estrutura pra gente desenvolver projetos lá... [...] a FAP não tem estrutura pra funcionar os projetos de extensão que já existem. É comum acontecer, por exemplo, ano passado tinha uma professora que tinha um projeto para atender professores da rede pública com o uso da voz, e aí ela divulgou o projeto, fez a proposta, reservou uma sala... aí os professores chegaram lá no primeiro dia do... da aula do projeto e a sala estava sendo usada para uma outra coisa. Aí a professora foi lá ver, “ah, mas eu reservei a sala”, “ah, não... mas a aula da graduação é prioridade sobre extensão”. Então, a professora teve que cancelar o projeto porque ficou sem sala. Então, assim, isso é frequente lá.

[...]

- É, porque a gente teve alguns projetos grandes que funcionam lá, que é... tem o Arte na Escola, que eu não se ainda existe, tem o PIBID, então tem vários projetos que envolvem ação em relação ao professores da rede pública. Mas, assim, no geral a faculdade não tem estrutura física para os projetos e no caso dos professores... também, em geral os professores têm pouca carga horária para os projetos. A gente até acaba se envolvendo no projeto, mas nunca consegue se dedicar devidamente, porque os professores têm muitas aulas, participam de muita coisa administrativa em geral... algum cargo administrativo, alguma comissão, algum conselho... e geralmente faz alguma pesquisa. E aí a extensão geralmente é o que fica com menos tempo disponível, digamos assim...

- É o que está quebrado no tripé ali... (entrevistadora).

- É. A pesquisa também sofre muito com isso. Por exemplo, esse ano a gente fez

- A educação, o ensino sofre também, né... tudo vai... é que, uma faculdade sucateada... é uma instituição... doente, né? (entrevistadora)

- É, a gente não tem estrutura pra ser universidade, né. Quando a gente entrou na UNESPAR, a grande esperança era, “puxa, agora vamos ter um plano de investimentos para em alguns anos melhorar a estrutura”, né, porque a estrutura da faculdade era bem precária e...continuou. Em espaço físico principalmente. E carga horária também, porque aí os professores... acontece isso, a pesquisa também é bem prejudicada, né. Esse ano a gente estava discutindo os PAD, que chama, que é um plano de ação do docente, que é um documento que expõe toda a carga horária que os professores se dedicam a todas as atividades. E aí o que sempre acontece, “ah, o professor tá trabalhando muito em aulas, em cargos administrativos, em comissão, não sei que lá, não sei que lá...”, aí ele não pode extrapolar 40 horas de trabalho, então aonde que você vai reduzir o trabalho do professor? É no projeto de pesquisa. Projetos de pesquisa... poderiam ter até 20h por envolver orientação de alunos ou poderiam ter até 14 horas por não envolver a orientação de alunos, e aí vai ter que reduzir. Porque se não o professor vai ficar com mais de 40 horas, então em vez de por 14, põe 8 para a pesquisa, põe 6...então vai reduzindo, reduzindo e a pesquisa vai ficando...mais Irrelevante, digamos assim.

- É como se fosse uma bola de neve ao contrário, vai definhando, assim...? (entrevistadora)

- É. E a extensão mais ainda. A extensão é a última, é a última prioridade na hora de distribuir carga horária, digamos assim. [...] Por isso que muitos projetos aconteciam assim...os alunos é que tocavam, né. Tocavam o projeto, digamos. Faziam tudo. Administravam, pensavam, organizavam, executavam. O professor fica... ficava supervisionando...

Quando perguntado sobre como vê a relação professor-aluno após o envolvimento dos alunos em algum projeto de Extensão, chamando a atenção para os três projetos enfocados neste trabalho, o professor considera que muda bastante a relação, mas que existem outras relações de poder que também podem desencadear conflitos de hierarquia na relação professor-aluno. Nestes projetos de extensão onde o professor vê o aluno como músico, ele se depara com uma outra identidade, menos passiva, mais ativa, do aluno. Isto também ocorre em outras relações acadêmicas fora de sala de aula, como grupos de pesquisa e iniciação científica. Há, contudo, uma disputa de poder entre professores e alunos que é acentuada no curso de Música Popular em virtude de alguns alunos terem mais domínio técnico sobre a música/instrumentos que professores, o que gera uma insegurança mútua, nos professores em relação aos estudantes e em relação a si mesmos, e nos alunos, que não se sentem seguros com o conhecimento que circula em determinadas aulas. Os alunos acabam também herdando de outros estudantes mais experientes os julgamentos de como os professores se portam em sala de aula, se com maior ou menor comprometimento, e de como os professores poderão lhes ajudar em suas formações, efetivamente:

- Eu ia perguntar de uma questão que provavelmente, também, eu não sei o quanto vou mergulhar nela, porque ela é um campo teórico muito grande, que é a relação professor-aluno. Mas, como que o professor acha que esses projetos podem...tocar nesta questão, assim, na relação que o professor, que o corpo docente, não que o professor tenha a obrigação de...você tenha a obrigação de representar os outros professores, pode falar bem a sua opinião mesmo. Como que...se altera alguma coisa na forma como que você enxerga os alunos, depois que você vê os alunos realizando um projeto de forma autônoma...né? (entrevistadora)

- Claro,nossa! Acho que faz toda a diferença. Porque na sala de aula você tem uma relação...muito hierárquica, né. Fica o professor falando e os alunos ouvindo, participando, às vezes, né. Tem debates... mas quando você vê o aluno, principalmente na área de música, se você vê o aluno fazendo uma realização artística, pra mim sempre fez muita diferença conhecer o trabalho artístico dos alunos, ir numa apresentação que os alunos tivessem tocando alguma coisa. Porque aí [...] de repente você conhece o aluno tocando, é outra coisa, bem diferente... e eu acho que o projeto de extensão neste caso quando o aluno participa tem uma função bem importante, acho que de quebrar um pouco dessa relação hierárquica que existe entre o professor...na faculdade... com o aluno, e que também é o que acontece, sei lá...num grupo de pesquisa, numa orientação de iniciação científica. Eu acho que é um trabalho mais de parceria entre o professor e o aluno, que eu acho que é, é bem mais produtivo.

- Não sei como... como... eu penso assim, se um curso já vai rompendo com essa...não sei se o curso de Música Popular tem tanta...tem tanta... hierarquia, você acha que tem? (entrevistadora)

- Acho que...

- Essa sensação de hierarquia, assim? (entrevistadora)

- Acho que menos do que outras áreas talvez, não sei... é...mas acho que tem sim, eu acho que tem porquê tem essa coisa formal né, do professor, da nota...

- É, a faculdade já traz muito a coisa pronta né? A ideia de “estou entrando no ensino superior, estou dando aula no ensino superior” já propõe relações... que às vezes... de professor e aluno né [...] (entrevistadora)

- Então, mas aí a gente tem uma coisa que é muito da FAP e é muito do nosso curso, que é uma disputa de poder entre aluno e professores, que eu sempre senti dando aula e percebo mais ainda talvez em relações com outros professores, que é assim, você sempre entra numa sala e não só no curso de música, nos outros cursos, no curso de teatro por exemplo, também costuma ser horrível isso assim...é que assim, o professor tá sempre numa situação assim, os alunos estão ali pra ver se ele realmente sabe o que ele vai falar, então ele entra em sala sendo testado, aí ele tá... aí os alunos aos poucos vão construindo e os alunos que entram já herdaram aquela, construção que os alunos anteriores já fizeram, porque os alunos não sabem, tal professor enrola, tal professor dá aula direito, não sei o que”, então você vai criando aqueles estigmas... de como é que o professor se relaciona com a turma, como é que o professor é visto como autoridade naquele conhecimento específico, aí você tem... é uma coisa que sempre foi muito ruim, [inaudível] os professores da FAP, que foi aquilo do professor não se especializar muito em algum conhecimento porque, a tendência no ensino superior é o professor se especializar, um especialista que vai ser um grande entendedor de um assunto específico e vai lecionar em torno daquele assunto que ele tem uma grande experiência de pesquisa né, então sei lá, vou ser pesquisador... no meu caso eu sou pesquisador de [tema específico de uma área]. Então, se eu estou a vários anos pesquisando sobre isso eu seria uma autoridade nesse assunto e eu daria aulas sobre temas ligados a este assunto, mas não, vou chegar lá e vou dar aula sobre... [temas generalistas da mesma área] e eventualmente pra outras disciplinas, que também tiverem relação com [área]. Quando eu entrei lá na faculdade eu dava aula de [diversas disciplinas], então você vai... você vai tendo que sambar entre conteúdos muito díspares assim... então obviamente você vai dar aulas de assuntos que você não tá tão preparado, não tem domínio da bibliografia, e aí você vai criando essa relação de precariedade nas aulas né...

- Como se os alunos sentissem... e ficassem desconfiados assim... (entrevistadora)

- É, e por outro lado acho que... da parte dos alunos, tem essa coisa assim: como você tem um histórico de um curso que ingressam alunos que são muito bons músicos, eles também vêm com essa assim “olha eu sou músico, eu sei tocar, eu tenho experiência, agora eu quero ver se esse cara que vai me dar aula, ele realmente é um músico melhor do que eu para estar aqui me dando aula” né, “porque que ele é professor...” e coisa e tal. E em geral o que aconteceu sempre na história do curso, é que os professores não eram... músicos melhores do que os alunos. Os professores geralmente eram mais do campo teórico, alguns nem eram da área da música, então assim, a gente tem acho que... a única professora no curso ali que construiu uma autoridade com o exercício da atividade da música popular foi a [nome] né? Ninguém questionaria a autoridade dela como músico popular, mas os outros professores estavam sempre na berlinda neste sentido né... “Pô o cara é professor de música popular mas ele nem toca”, ou “toca pior do que eu”. Teve um aluno, que entrou no curso e falou uma frase, que alguns professores tinham raiva e tal, mas que de certa forma era um retrato né, “ah, o problema da FAP é que os alunos tocam melhor do que os professores”, e de fato acontecia, assim... eu dei aula de prática em conjunto numa turma, que todos eram melhores músicos do que eu, o que eu fazia naquela aula? Sei lá, eu tentava gerenciar uma... eu fazia uns arranjos, fazia eles tocarem em grupo, coisa e tal, tentava dar

uma experiência de tocar num conjunto estruturado de uma forma que talvez fora daí eles não teriam né... mas era sempre uma posição... difícil assim né, de estabelecer essa...

A relação de expectativa sobre perfis e identidades, tanto docentes, quanto discentes e também quanto ao currículo, são vistas, pelo professor, como problemas a serem solucionados a longo prazo, pois a curto e médio prazo o curso e a faculdade têm problemas estruturais que comprometem inclusive o funcionamento do curso, tornando então a viabilidade e manutenção do curso uma prioridade sobre o questionamento acerca da qualidade do curso, até porque estas manutenções interferem na própria questão da dinâmica escolar dos estudantes.

-[...] parece que isso se relaciona com a crise de identidade né? Os professores não sabem exatamente que curso está se formando, quem são alunos, o perfil dos alunos que entram, os alunos que entram não conhecem exatamente aquilo que eles estão se propondo a estudar ou que curso eles estão se propondo a fazer, e nisso... nesse meio tempo a faculdade tá tentando crescer pra algum lugar, então isso gera uma crise... (entrevistadora)

- É, o curso vive numa permanente crise nesse sentido né. Aí assim, [...] a principal questão que a coordenação podia talvez solucionar, era tentar equacionar o problema que era assim, falta de professores, falta de professor adequado para disciplinas adequadas, disciplinas que ficavam sem professor disciplina que trocava de professor do meio do ano... [...] o curso funcionando de uma certa forma que, parece até ridículo falar isso, mas nunca tinha funcionado antes assim. Ter professor para todas as disciplinas, é... entrar no início do ano sabendo os horários que teria aula e não mudar aquilo ao longo do ano. Então assim, uma coisa que talvez seria óbvia e básica num funcionamento do curso, mas nunca tinha acontecido isso no curso. Também provavelmente isto é uma causa de evasão né... você ter um curso que o aluno tem que ficar trocando de horário durante o ano...

- Estou lembrada que eu mandei um e-mail enraivecida sobre horários [risos] (entrevistadora)

- Sim, porque... até hoje a gente não faz isso de publicar o... por exemplo, 2017 vai ter o horário definido do curso. Em dezembro deste ano a gente deveria ter este horário já estipulado para o aluno fazer a matrícula, mas normalmente não é o que acontece. O aluno vai saber o horário na primeira semana de aula.

- Até lá ele tem que abrir mão de... (entrevistadora)

- Aí ele não sabe como ele vai equacionar... trabalho e faculdade, coisa e tal...nesse sentido a UNESPAR está tentando disciplinar, porque hoje a UNESPAR agora, ela criou um sistema que o aluno vai fazer matrícula na internet e tem que ter o edital dos horários já antes das matrículas e depois não pode mais mudar, mas o primeiro ano que isso começou a funcionar efetivamente foi agora em 2016, só que como teve a greve ano passado, este ano [2016] foi um ano atípico, o semestre começou em...abril, começou em março, começou no final de março eu acho...é, começou no final de março, então...da mesma forma,pros alunos organizarem seu ano de trabalho...não deu certo do mesmo jeito.

Frente a estas problemáticas estruturais, surgiu novamente a questão de que se estas dificuldades não seriam um pretexto para o encerramento do curso. O professor afirma que não, que são necessárias algumas mudanças quanto à organização, estrutura e qualidade do curso, sim, no sentido inclusive de modernizar a matriz curricular, pensar também na formação profissional, etc. Comenta também sobre a história da música popular na universidade como vinculada aos estudos de Ciências Humanas, antes mesmo dos estudos sobre música propriamente dita. História, Sociologia, Antropologia e Letras foram as áreas que abriram suas pesquisas para a música popular, antes mesmo que a pesquisa em música o fizesse; o que falta, na área de música, é a institucionalização da música popular, no sentido de fortalecer os campos de museologia, preservação da memória, turismo cultural, etc.:

-... você acha que o curso de Música Popular corre o risco de ser extinto com a criação da UNESPAR ? (entrevistadora)

- Acho que não. Isso nunca foi assunto... Porque os cursos que correm risco de extinção são cursos que têm pouca demanda no vestibular. Então nesses cursos começa a discussão “puxa, vale a pena manter o curso?” Porque custa caro, você tem um time de professores que... né... o salário dos professores é caro...

- Mas mesmo com uma possível fusão de FAP com a EMBAP? (entrevistadora)

- É, o curso de Bacharelado em Música Popular é o curso que corre menos risco porque é um curso diferenciado em relação à EMBAP.

- Talvez o curso de licenciatura tenha maior risco...? (entrevistadora)

- É. Mas assim, as discussões que estão acontecendo neste sentido agora são discussões sobre reestruturação das matrizes curriculares dos cursos. A pró-reitoria de ensino de graduação tem um grande programa de reestruturação do ensino das graduações. Começou a discussão em 2015, durante... ao longo do ano teve várias reuniões... e agora durante 2016 continua, e objetivo é implantar em 2018 as novas matrizes, que é criar uma estrutura comum dos vários cursos de áreas afins né, então os cursos estão sentando para conversar, entender seu perfil de aluno, plano do curso, para criar matrizes mais... próximas. Existe uma discussão que as duas licenciaturas dos dois cursos deveriam ter uma matriz de igual, foi a ideia que inicialmente se estava trabalhando, mas depois chegou-se à conclusão de que não precisavam ser iguais mas poderiam conversar uma com a outra. Então não existe hoje uma discussão efetiva de fundir os dois campi e nem de extinguir cursos. Mas a ideia seria que esses cursos teriam uma circulação maior. Ter uma grade comum, não precisa ser igual, mas precisa pelo menos que os alunos possam transitar entre disciplinas de um e outro Campus... que até os professores possam se deslocar para disciplinas em outros Campus... mas os cursos podem manter suas identidades um pouco diferentes né... e... são turnos diferentes também, da EMBAP é a noite, da FAP é de tarde. Então talvez... mesmo que a ideia seja fundir e criar curso de uma grade única pelo menos a existência de dois turnos, dois endereços, já queria uma certa diferenciação, professores diferentes... Existe a ideia de juntar os dois Campi em um mesmo espaço físico, que é a história da AMBEV, que ninguém sabe se isso vai pra frente ou não. Mas a princípio a ideia de ir pra lá não significou criar um Campus único, seria dois

Campi situados numa mesma sede. Mas acho que se pensar a médio e longo prazo, daqui a 10, 15 anos, não faz sentido ter dois Campi separados... mas até lá os... a formatação dos cursos podem mudar muito, acho que será saudável se tiver mudado. Mas o Bacharelado em Música Popular, eu acho que é um curso que... assim, tem uma boa perspectiva de futuro, porque eu acho que pra mim Bacharelado em Música Popular tem mais razão de ser do mercado de trabalho hoje do que um curso superior de piano, por exemplo.

- Você acha que é um curso necessário? (entrevistadora)

- Acho que é um curso necessário. Acho que é um curso que tem campo de trabalho. Ele precisa, o que a gente já está discutindo lá, é modernizar a matriz curricular. Para que o curso fique mais prático, que a matriz seja mais fácil para os alunos circularem dentro do curso, que seja semestral, que seja matrícula por disciplina, que tenha uma gama de disciplinas optativas... mas que direcionem mais para as demandas do mercado de trabalho... esse tipo de coisa. Mas acho que o trabalho com a música popular ele existe e vai crescer no Brasil. O trabalho com música clássica... não necessariamente, porque ele é um... tipo de produção cultural muito vinculada ao século XIX, assim, e nós já estamos no século XXI [risos]... é um negócio meio... um negócio que também em crise no Brasil e até nos países centrais da cultura da música clássica né... A própria Europa, Estados Unidos, nas orquestras, os solistas, os concertos, isso é uma coisa aqui tem uma certa tendência de diminuição, não de crescimento

- Não sei se é o meu contato agora, mas... tenho visto alguma coisa sobre música antiga. Não faço ideia que é uma coisa nova, se a música antiga tá sempre vindo junto como o estudo da música antiga... (entrevistadora)

- A música antiga na Europa acho que é um movimento muito forte há muito tempo.

- Mas... acho que a música antiga tem espaço, assim... (entrevistadora)

- No Brasil ela tem espaço para crescer muito ainda, por que é um movimento muito tímido. Na Europa já é um movimento bem forte faz anos...

- Porque a música antiga está dentro da música erudita, digamos.... mas ela é... antes né.

-... É, ela tá e não tá. Porque ela é uma... facção, digamos assim, diferente né... é um nicho especializado, que tem que tem uma visão de Cultura bem diferente, que questiona a ideia de padronização dos instrumentos, de padronização de repertório, de padronização das teorias musicais, então de certa forma ela é até uma reação à cultura da tradição clássica né... Mas ela circula no mesmo tipo de espaço, que são as salas de concerto, o mercado de partituras e discos, e as Universidades, né, só que...

- Porque... a música antiga... a formação para o trabalho com a música antiga... ela é mais relacionado a um curso de música erudita... (entrevistadora)

- Sim, só que na Europa você tem grupos especializados em música antiga, salas de concerto só de música antiga, gravadoras que só se dedicam à música antiga. No Brasil isso está engatinhando ainda. No Brasil isso é bem fraco ainda acho que pode crescer bastante.

- Em comparação, no Brasil a gente tenha a música popular, que tem uma força bem... significativa dentro do país, né (entrevistadora)

- Tem uma força de mercado muito grande, mas ainda é pouco institucionalizado né, pelo menos nas universidades...

- Porque o Brasil ... é todo cheio de...crise de identidade... de colonialismo mesmo... (entrevistadora)

- Então, isso é um fenômeno curioso, porque... Em geral os departamentos de música Universidade surgiram e se criaram sua identidade sendo vinculada a música Europeia e muito vinculado ao modelo de Conservatório de Música. Então até... sei lá, 20 anos atrás, era inconcebível alguém entrar numa universidade para fazer música e fazer música popular. Tinha que estudar música clássica europeia. Até para estudar música clássica

brasileira já era difícil e quem criou as primeiras aberturas dentro da Universidade não foram os departamentos de música, foram as áreas de ciências humanas né, que começaram a surgir pesquisas sobre música popular na área de história, sociologia, filosofia, letras... antropologia... Aí... a área de música popular está se estruturando na área de Música agora, de uns anos pra cá. Tá bem fraco ainda, então... a área de música popular tem que crescer muito...

- De certa forma então não é à toa que o curso de Música Popular pretenda se vincular sempre com as Ciências Humanas, para não perder este centro da onde, de questionar “porque Popular”, “por que fazemos música popular e não outra...” (entrevistadora)

- É... porque aí parte da reflexão mais filosófica sobre qual o lugar da música popular na academia, né... e tem uma outra coisa de institucionalização que eu acho que no Brasil é muito fraco, que a música popular ainda não atingiu, que é coisa de preservação da memória, a parte de museologia, de preservação até ligada ao turismo cultural... Se você pegar países da Europa, por exemplo, Portugal e a tradição dos Fados e das violas portuguesas. Portugal tem um mapa das violas portuguesas, que é um país menor do que o Estado do Paraná, tem menos habitantes do que o estado de São Paulo, mas eles tem assim, 40 e poucas regiões com 40 tipos de violas, uma tradição de se tocar, e tem um mapeamento dessas tradições, tem gente pesquisando isso... E aqui a gente não vê nada parecido. Não tem uma estrutura de museus, de preservação das tradições autóctones, a Cultura Popular ainda é muito vinculada só àquela cultura que está vinculada aos meios de comunicação, que é uma cultura... que tenta massificar... se você pensa um país continental, e pensar que vai ter uma expressão dominante de tudo, assim... então essa preservação das culturas locais e regionais, é uma coisa que... nossa, a gente vai ter que desenvolver ainda... e acho que os cursos de música popular teriam um papel nesse sentido também... mas assim, existem tão poucos cursos de música popular que, pra chegar nessa área vai demorar...

Voltando ao assunto dos projetos que são o enfoque desta pesquisa, o docente comenta sobre a diferença entre fazer o projeto na Cantina e fazer no Auditório da instituição, e nesta conversa surgem também comentários sobre as potencialidades do espaço da cantina como aglutinador das presenças identitárias – estudantes, professores e funcionários de todos os cursos da FAP passam por ali. – e sobre as próprias tensões e conflitos identitários que surgem, por ser um espaço de confluências de pessoas e ações. É, todavia, é um espaço culturalmente e artisticamente rico, pois é onde diversas manifestações, principalmente artísticas, acontecem:

- Aquele palquinho da cantina é muito sugestivo né... (entrevistadora)

- É, por outro lado se fizesse no auditório talvez não foi... não seria tão legal quanto fazer ali né... pro projeto não sei como era neste ponto...

- É... no auditório Você Tem que convencer as pessoas a irem até lá (entrevistadora)

- Isso, e no palquinho da cantina você atinge quem tá ali né

- É... o palquinho da cantina... a Cantina é a rua da FAP né... (entrevistadora)

- Exatamente. Então neste sentido eu acho que... ele cria essa tensão dos espaços, de horários... às vezes atrapalha uma aula, atrapalha uma reunião

do setor administrativo, mas ele é fundamental de existir ali daquela maneira, talvez isso que seja o mais enriquecedor assim, né

- O que eu vejo, o que eu observo, é que a cantina é um espaço de disputa independente se tem um projeto... (entrevistadora)

- Sim! Quase toda hora que você vai na cantina tem alguém tocando...

- Ou "alguéns", ou grupos... (entrevistadora)

- Seja algum projeto propriamente ou seja pessoas que se juntaram ali.... é, e geralmente são coisas muito legais... Parece que a maior qualidade da FAP é ter uma cantina que tem sempre música. Pelo menos todo mundo que circula por lá sempre fala né, pessoas que não são da FAP vão lá olham e dizem "que legal trabalhar num lugar que tem música, que legal esse negócio". Teve um professor da Federal que comentou isso quando foi lá visitar. A gente foi participar de uma confraternização, fazer alguma coisa, tinha gente tocando na cantina: "Nossa, que legal uma faculdade que tem isso né... alunos tocando na cantina".

As questões de ordem organizacional da instituição que soam como incoerências com o Ensino Superior – a tradição de que aula é o mais importante do "tripé", a matrícula em série e ausência de pré-requisito; a própria relação dos professores com alunos e com as aulas; o histórico de uma Direção de Setor que se relacionava muito mal com os funcionários, e isto travava a comunicação interna da faculdade; os professores, sucateados, que acabam se isolando da realidade; a falta de espaço para os professores pesquisarem, orientarem; a falta de espaço de estudo adequado para os estudantes, seja de estudo silencioso, seja para estudo de instrumento, reunião para estudos, ensaios de bandas, etc.; a ideia de que os alunos encontram formas de suplantar estes problemas, e de que isso faz parte de como a música popular "atua" no Brasil; juntamente com a ideia de que a autonomia construída no envolvimento com a música anteriormente ao curso facilita no lidar com esses problemas, são os tópicos gerais que aparecem neste trecho:

- Tinha uma época que assim, os professores que faziam pesquisa eram mal vistos. Professor bom era o que estava 16, 20 horas em sala de aula... dando aula do quê, não sei, porque se esse professor não pesquisa como é que vai dar uma aula decente. Então na verdade o que a gente tinha era isso. Uma faculdade onde os professores davam muita aula, mas não sabiam suficiente das coisas que eles precisavam pra dar aula. E tinha também essa cultura que até hoje se reflete na cultura da secretaria acadêmica. Você tem matrícula seriada, isso pra mim é uma coisa completamente absurda numa universidade. O aluno vai lá e se matricula numa série, ele tem que fazer todas as disciplinas. Se ele reprovar em 3 ele não pode fazer as séries seguintes. Ele não pode escolher os horários que ele vai fazer as disciplinas, ele não pode fazer disciplina de outro curso, tudo é engessado! É pensado quase como uma escolinha. Então... isso é uma coisa que a gente tá tentando quebrar... e a própria relação dos professores com alunos e com a sala de aula...

- Ou mesmo a qualidade da relação da direção com o professores, da direção com os alunos... (entrevistadora)

- Da direção com os professores, da direção com os alunos... até pouquíssimo tempo atrás era muito pautada por essa noção de escolinha, e assim, é uma coisa que a universidade está quebrando um pouco, mas vai demorar...

- Um autoritarismo institucional ali né (entrevistadora)

- É, [...] muito marcada por essa questão assim... de autoritarismo institucional, de perseguição às pessoas... e criou uma cultura aí não era nem escolinha, era presídio mesmo...

[...]

- A questão de gazejar... É uma realidade... Talvez seja o que faz a faculdade... faz a cantina ser a cantina né... (entrevistadora)

- É, eu ainda escutei esses dias de um professor passando pela cantina e vendo um aluno tocando “não sei como esse cara passa nas matérias, tá sempre aqui tocando nunca tá na aula” aí eu falei “pois é na minha matéria ele é um aluno interessado, vai bem, tira notas boas faz os trabalhos e tal”

- É, é uma questão interessante mesmo... (entrevistadora)

- É, e a questão é que na cantina se formam um monte de grupos né. Às vezes você pensa “eles estão ali matando aula”. mas às vezes tão até ensaiando ali uma coisa que eles vão fazer fora... já que não tem espaço para ensaiar, não tem sala de aula...

-[...] Já que tem todo esse problema, a institucionalização precária, o diploma que não vai se abrir muitas portas, pelo menos esse contato entre os colegas é uma coisa que... faz toda a diferença. Você sai da FAP com grupos formados, com grupos que provavelmente você vai trabalhar junto depois, durante e depois do curso... Então a cantina é um espaço fundamental para a existência do curso... só que eu acho que a gente como professor não enxerga isso. Que... é um fenômeno que existe, deve ter gente que estuda isto, que existe a tendência dos professores se isolarem no Ensino Superior. Você ganha um salário para fazer aquilo que você tá ali, né... dar aula, preencher livro, dar nota para os alunos, fazer pesquisa... você não é obrigado a ter contato com a vida real, digamos assim...

- Talvez... o que eu penso é assim... quando o professor está sucateado, o trabalho está sucateado, como é que você quer que um professor fique 20 minutos parado, uma hora conversando com alunos, sendo que ele tem que fazer muitas outras coisas... e às vezes... se ele tem dedicação exclusiva ele é sobre carregados de carga horária, se ele não tem dedicação exclusiva ele tem muitas outras coisas pra fazer, então às vezes ele não consegue viver plenamente aquele espaço da faculdade, o que seria bem legal, né. E a faculdade não sei... se a universidade não propõe assim né... não percebe às vezes que as pessoas vivem ali né, as pessoas vivem aquele espaço, não só trabalham ali ou fazem faculdade ali, mas elas vivem ali. (entrevistadora)

- É, aí o espaço não é adequado para várias coisas. Não tem espaço para professores fazerem atendimento ao aluno, orientação, coisa e tal... tem que fazer na cantina...

- Na biblioteca muitas vezes que eu fui estudar, tinha orientação... (entrevistadora)

- E é completamente inadequado atrapalha quem vai estudar

- As poucas pessoas que estão estudando... (entrevistadora)

- É porque a Biblioteca não tem espaço adequado para estudo. Não tem nem espaço pra ser o que a Biblioteca tem, muito menos sala de estudo, silêncio adequado, aí não tem sala de orientação sala de atendimento ao aluno... aí tem que usar... alguma sala vaga, cantina na sala dos professores... hoje tem uma sala que é espaço de atendimento aos alunos, mas é uma sala pra universidade inteira, são mais de 100 professores, então... não serve, não atende a demanda que existe. Porque você vai nas universidades mais estruturadas, o professor tem gabinete, né. E assim, os professores que levam a sério este trabalho de atendimento ao aluno eles tem um horário.

[...] o professor inclusive pode ficar estudando lá né, que é uma outra dificuldade do trabalho [...] é, porque... no caso das FAP, isso prejudica inclusive a pesquisa dos professores... como é que você faz pesquisa em casa? Você tem às vezes família, filhos... o espaço da casa é um espaço tumultuado para fazer pesquisa, mas se você tem um gabinete, você consegue um horário para estar ali, tem os seus livros ali, e você tá lendo, tá estudando, tá fazendo pesquisa, aí se você vai pra casa você tá de folga, se você tá no trabalho e você ta...

- E da mesma forma para os alunos também né. Não só a biblioteca... é um espaço muito... ali tem uma biblioteca mas é um espaço muito pequeno, tem quatro mesas... hoje em dia tem 4 mesas... mas também, se for pensar que é uma faculdade de música, não tem espaço para estudo de instrumento mesmo... se você quer estudar um instrumento você tem que achar uma sala vaga... (entrevistadora)

- Isso, eu fui participar de um evento na UNICAMP, vi a estrutura que o departamento de música tem lá e fiquei com raiva da FAP... eles têm um corredor com dezenas de salas de estudo com tratamento acústico que o aluno pode ir lá, pega uma chave se estiver livre, tem aulas de instrumentos nas salas, mas tem os horários livres que os alunos podem pegar para estudar, pegam a chave, reservam uma sala para ficar uma hora estudando lá, uma hora, duas horas... mas tem espaço para os alunos estudarem né... e na FAP não tem isso de jeito nenhum né, por isso que o único espaço que resta é a cantina e aí é um espaço extremamente disputado...

- É, mas de certa forma a cantina é o espaço do fazer coletivo... (entrevistadora)

- É... é aquela história que eu acho que marca muito a história da música brasileira em geral, que é a coisa da precariedade. Você não tem estrutura, você não tem espaço adequado, você não tem institucionalização, só que nos espaços inadequados você constrói uma relação rica, digamos assim. Você é obrigado a usar Cantina e surge tanta coisa ali que se talvez cada um tivesse numa sala não surgiria... é neste sentido, e isso completa aquela coisa que eu falei que são os egressos ou são os alunos que fazem a riqueza do curso... porque a riqueza do curso existe apesar da precariedade institucional.

[...]

O que também possibilita por fora esses movimentos... por fora... de autonomia mesmo né... [...] não tem um ritmo escolar que conduz o aluno então ele fica meio perdido e nesse ficar meio perdido ele tem que fazer alguma coisa né... E aí faz... o que você acha? (entrevistadora)

- É um mérito dos alunos né... uma coisa que a faculdade... não entendo muito por quê que isso acontece... acho que o perfil do curso favorece isso também. Serem pessoas que quase sempre já trabalham na área, já fazem... em geral as pessoas que entram em música popular já tocam música popular, a gente não tem muito aquele perfil do aluno que acabou de terminar o Ensino Médio e entrou... Talvez isso crie essa riqueza...

Voltamos então à questão do aprendizado, da relação de envolvimento ensino-pesquisa-extensão dos docentes e de como os docentes podem envolver e motivar os discentes, o professor constata que há uma recente mudança no perfil dos professores do curso, que devido à sua forma de pensar diferenciada, têm conseguido melhorar de forma significativa conexão entre ensino-pesquisa-extensão e motivar os alunos:

Agora tem uma mudança na cultura da instituição que vai começar a resultar logo... [...] eles tocaram no auditório e já tavam meio profissional, com bandas, música própria e tal então eu vejo que [nome de professor] foi institucionalizando essa coisa dos alunos fazerem música, tocarem, apresentarem... e assim, vai criando um canal institucional que potencializa isso...

[...]

Aí a gente tem por exemplo [nome de professor]... que envolve bastante os alunos nesse tipo de produção também, porque na disciplina faz os alunos produzirem, ele envolve os alunos em projetos de pesquisa, projetos extensão, aí você começa a ver, por exemplo, [...] que o trabalho de sala de aula dele tem a ver com a pesquisa, envolve os alunos, e acaba desenvolvendo alguma coisa que os alunos não devolveriam por conta própria também, acho que esse é um perfil interessante institucional que a gente não tinha e está começando a criar né... [...]

- o professor mobilizado né (entrevistadora)

- É que a gente não tinha... os professores antigos às vezes não tinham condições, não tinham formação, não tinha um espaço, não tinham como fazer... e agora você tem um grupo de professores novos que estão chegando e que estão começando a organizar e transformar a coisa em mais Universitária neste sentido...

[...]

Acho que é a principal coisa que a gente está tentando aprender lá é que você tem que fazer pesquisa... uma pesquisa que suporte o teu trabalho como professor. Mas esta pesquisa tem que envolver os alunos, porque isso é o que vai ser mais [inaudível] para eles... o aluno tem que participar de iniciação científica, participar de algum grupo, ou de algum projeto de extensão, porque isso enriquece o aluno, o trabalho do aluno... e ele... vai realmente ter um aprendizado Universitário, digamos assim, que é um negócio que não acontecia lá, que é o que a gente tá criando uma cultura assim nesse sentido, que eu acho que nos próximos anos vai dar frutos muito bons. Vai continuar tendo problema de espaço, o corpo de professores não é o que precisa, mas agora você tem alguns professores que conseguem vincular a pesquisa com a sala de aula com envolver os alunos e aí isso vai dando resultado. Nesse sentido acho que tá crescendo bastante.

A partir da exposição das percepções dos entrevistados, abrimos para analisar estas percepções, categorizando de acordo com as unidades de significação primárias e secundárias, abrindo, quando for o caso, para unidades de significação terciárias, à luz do referencial teórico.

5.7 LENDO AS PERSPECTIVAS SOBRE SOB A LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

Ao constatarmos as interferências que as categorias fazem entre si, agrupando, por exemplo, as questões institucionais de estrutura e cultura de trabalho com as questões de assessoria metodológica e orientação, ou também, as relações com o saber com as questões identitárias, decidimo-nos por apresentar estas análises em uma ordem que não segue a estruturação das categoria, embora

remeta a cada uma das 17 categorias separadamente. Escolhemos apresentar cada categoria analisada com uma expressão marcante retirada dos depoimentos/entrevistas:

Foi aí que eu vim saber que poderia ser feito um projeto de extensão por alunos, né.

Há, segundo as entrevistas, um efeito espelho na Relação com outros projetos desenvolvidos por alunos. À medida que um projeto ia se desenvolvendo, despertava nos estudantes a noção de que eles poderiam também realizar os projetos que tinham em mente.

Assim sendo, o que temos como interpretação destas entrevistas, é que o projeto de Roda de Choro (um projeto pioneiro na FAP) inspirou a criação do projeto Intervalo Cultural Com Roda de Samba, que por sua vez inspirou um projeto voltado a atender as identidades que o samba não contemplava, surgindo então o Intervalo Autoral. A convivência com estes dois projetos, então, influenciou o proponente do Treino de Capoeira Angola, que trazia na sua vivência a experiência de ocupar os espaços da faculdade.

... o contexto da nossa graduação não contemplava isso...

Uma questão fortemente presente nas entrevistas, em termos de volume de fala, foram os comentários acerca do Currículo do curso de Bacharelado em Música Popular. Tanto a articulação entre teoria e prática foi questionada, no sentido de que os estudantes esperam que o curso tenham maiores possibilidades de contemplar a dimensão performática da profissão, quanto a questão de como o curso enxerga e agrega no seu currículo a música popular difundida nas culturas e manifestações populares. Ainda que os projetos tenham se voltado ao samba, à música autoral e à capoeira, houve convergência nos discursos quanto à necessidade de englobar as multiplicidades da música popular dentro do curso de Música Popular, de forma disciplinar, inclusive, o que está em alinhamento com alguns dos debates que apresentamos sobre a concepção nacionalista de Música Popular frente à própria concepção de Cultura Popular (CRUZ, 2013; VILELA, 2012; SANDRONI, 2012; FLEURI, 1988).

Aparece também neste momento a avaliação de que não há no currículo um espaço formalizado para que o estudante revele as suas identidades culturais, um

espaço onde o que o estudante sabe seja valorizado sobretudo sobre o que ele não sabe (CHARLOT, 2000; SILVA, 2007; CANDAU et al., 2002). Portanto, mesmo que algumas disciplinas, como Prática em Conjunto, se apresentem como o espaço da performance, se o discente não tem a possibilidade de desenvolver uma performance que seja verdadeira com a sua identidade artística, aquela prática perde o sentido, e o estudante acaba desmotivado inclusive na maior possibilidade de prática musical que ele tem dentro do currículo, que é a Prática em Conjunto (BOLLOS, 2009).

... a principal dificuldade, talvez, foi a infraestrutura... porque os equipamentos de som eram precários... porque a divulgação, se nós não fizéssemos...

Outra questão recorrente, também é a falta de Infraestrutura e Apoio Institucional para a realização dos projetos, presente em maior volume na fala do professor, muito porque na entrevista o docente explicita como uma ausência gera outra sucessivamente. Entre as queixas dos estudantes, aparecem a falta de espaço e equipamentos suficientes para que os projetos ocorram concomitantes às aulas; a falta de apoio quanto à bolsas, divulgação, e também uma percepção de que aqueles projetos de Extensão não eram uma prioridade institucional (e, na fala do professor, que os projetos de Extensão em geral não são uma prioridade nem para a instituição, nem para os docentes).

Aí você faz o jeito que você acha, mas continua tentando sempre traduzir pro jeito que eles querem.

A questão da Assessoria Metodológica revela que há uma grande dificuldade dos discentes em lidar com as questões formais exigidas para proposição e formalização dos projetos, incluindo aí as questões de relatórios, organização da metodologia, entre outras coisas. O que converge é a ausência nos relatos da própria questão das metodologias em Extensão Universitária. A leitura que fazemos é de que os estudantes não percebem a dimensão do campo de Extensão Universitária, e que muitas vezes tampouco os orientadores o fazem, remetendo à discussão de que a Extensão é vista como o local onde se faz tudo aquilo que não é ensino nem pesquisa (WALFLOR; FIRKOWSKI, 1995). Sem uma proposta de Metodologia a se estudar para desenvolver a Extensão, a burocracia – o

preenchimento de formulários - torna-se, então, a única barreira a se vencer, e, como os estudantes em geral possuem muito menos experiência com ela, se sentem, de forma ingênua, satisfatoriamente assessorados quando esta barreira da burocracia fica a cargo de um orientador, ainda que a orientação se atenha a isso.

... assumiu mais burocraticamente... mas assim, a gente sempre conversava...

Os aspectos convergentes sobre o quesito Orientação dos projetos incluem a questão do orientador não estar presente na maior parte do tempo de execução dos projetos, da orientação ser, em grande parte, uma ponte entre o estudante que tem vontade de fazer o projeto e os trâmites necessários para que o processo seja formalizado, e, em menor parte, convergiram relatos onde a orientação se dava de maneira informal, em encontros esporádicos, mas que resultavam, contudo, em conversas significativas para os estudantes.

Aspectos divergentes incluem o fato do projeto Intervalo Autoral não ter conseguido orientação e o fato do projeto de Treino de Capoeira Angola ter recebido o convite de um orientador do colegiado de Teatro e não de Música Popular.

Outra questão que chama bastante atenção é a situação apresentada pelo professor de que a Extensão é utilizada de formas díspares pelos docentes, que muitas vezes ou se envolvem com a Extensão, mas, por não dispor de tempo suficiente, acabam orientando superficialmente os projetos, ou utilizam a Extensão como forma de inserção em um regime institucional de dedicação exclusiva, obtendo, desta forma, um adicional no seu salário, o que nos remete às discussões de Demo (2001) e Pereira (1997), que já apontavam para esta forma de olhar para a Extensão Universitária apenas como uma fonte a mais de recurso dentro da Universidade.

Outra explicação é o fato da docência universitária ter pouca influência do profissional pedagogo, fruto também do pensamento cientificista¹⁰³ onde o conteúdo se torna o fundamento do trabalho docente, e a pedagogia e didática ficam postostas. Para Cunha (2009) a formação de professores universitários como um “campo minado de ideologias e valores” (CUNHA, 2009, p. 1).

¹⁰³ Será que não foi exatamente este pensamento que inseriu na sociedade moderna o ideal de inovação, e a ideia de que a sociedade deve ser desenvolvida, transformada, melhorada? (ver algo a respeito em Boaventura de Souza Santos e procurar outras referências)

... acho que tem essa lentidão institucionalizada... ... aquela faixa da tinha que estar cheia de arte, grafitti...

Neste ponto, sobre o funcionamento das estruturas institucionais e de como os entrevistados as percebem, levantamos duas linhas de pensamento, articuláveis entre si:

Uma é a questão de os prazos e burocracias acabam sempre deixando os processos internos de organização da faculdade mais lentos, dando a impressão que a burocracia mais retarda o desenvolvimento da faculdade do que acelera, o que seria sua função original (de exigir organização de trabalho).

A outra questão que aparece é sobre a articulação dos estudantes de Música para que a formação e a profissão sejam mais valorizadas. Nesta percepção, percebemos que há por trás a questão de que há um preconceito de que as Artes em geral possuem uma dinâmica de trabalho mais relaxada, mais tranqüila. Segundo esta visão, esta visão poderia influenciar toda a dinâmica de funcionamento da instituição, e só poderia ser rompida através de um movimento de ruptura com esta cultura, por exemplo, pelo posicionamento do próprio estudante de ser mais responsável e comprometido com sua formação e com sua atuação profissional e exigir dos professores, diretores e funcionários o mesmo posicionamento. Podemos interpor esta leitura com a noção de que, atualmente no Brasil, na educação principalmente secundarista e acadêmica, há um crescente movimento dos estudantes que se mobilizam através de coletivos para questionar a qualidade e o currículo de suas formações (GOHN, 2016).

Em ambas as visões, o que prepondera é a existência de um *habitus* escolar incorporado que, através dos trâmites burocráticos encontra mecanismos para sua reprodução (BOURDIEU, 2007; FORQUIN, 2002).

Também em uma entrevista aparece a questão de que não há uma interdisciplinaridade nos cursos, o que de certa forma revela uma desarticulação institucional, principalmente entre os cursos. Isto se torna questão imprescindível quando formos tratar das manifestações culturais populares, pois em geral se tratam manifestações que integram as diversas linguagens artísticas. A opção por uma especialização, principalmente quando olhamos para a Cultura Popular, para a arte e performance popular, que é em amplamente interdisciplinar, gera lacunas na formação do profissional voltado à Cultura Popular (BOLLOS, 2009).

Nas entrevistas, surge de forma incipiente a noção de que a FAP não se apropria das suas competências enquanto faculdade de artes e enquanto universidade, isto é, suas formas de funcionamento estão mais voltadas à ideia de uma escola básica, especializada, onde aulas isoladas acontecem, do que uma comunidade de aprendizado, onde se tira proveito das potencialidades que os encontros das múltiplas identidades e das múltiplas linguagens artísticas propiciam. O que está em jogo aqui é o modelo de universidade que a própria universidade adota para si em sua cultura universitária, como ela lida com os dilemas universitários e da sociedade, como sua comunidade interna se articula para que a universidade cumpra o papel a que ela se propõe (SILVA, 2006; LIBÂNEO, 2003). Voltamo-nos também à questão dos questionamentos que a universidade deve realizar, de forma cíclica, sobre o currículo, sobre a metodologia de ensino, pesquisa e extensão, sobre como as relações institucionais se estabelecem hierarquicamente, enfim, o alinhamento da sua missão e do seu compromisso social com a sua forma de funcionamento (GEORGEN, 2006); LIBÂNEO, 2003).

A forma de relação que os próprios estudantes têm com a universidade não passa somente pelas estruturas internas de funcionamento institucional. As formas de se relacionar com a própria formação se relacionam com o *habitus* estudantil do aluno, que carrega marcas da sua trajetória, e que está sempre sendo reafirmado e/ou transformado quando o aluno está numa situação escolar (BOURDIEU, 2009; FORQUIN, 2002). Nas formas tradicionais de se pensar a Educação e o Ensino, o estudante não tem autonomia sobre sua formação nem desenvolve uma conexão com sua própria formação, e por isto muitas vezes desenvolve uma relação de displicência, preguiça e até menosprezo por sua própria formação (CHARLOT, 2000). Estas formas de vivenciar o distanciamento entre o ensino/funcionamento universitário e os desejos que movem as relações de saber próprias de cada indivíduo, que resultam em uma dinâmica de baixo envolvimento da comunidade acadêmica como um todo, aparece em uma entrevista sob o termo “o espírito da universidade”.

A gente podia ter deixado mais espaçadas essas apresentações... porque afinal de contas era tudo nas nossas costas...

A unidade de significação sobre Autoavaliação não obteve um resultado significativo quanto às questões que os projetos poderiam ter trabalhado e não o

fizeram, ou algo que os projetos fizeram que não foi satisfatório. Em geral os estudantes não apresentaram nenhuma fala a respeito disto, com exceção da percepção de que os projetos de certa forma sobrecarregavam os participantes, percepção que nesta unidade só ficou evidente em uma fala, mas que em outras, mesmo no trecho anterior, por exemplo, se observa em outras falas.

Quanto à autoavaliação positiva, esta foi um ponto convergente entre os projetos. Houve também a avaliação de que se Extensão era o local apropriado para o desenvolvimento destes projetos, e se eles poderiam ser englobados por alguma disciplina. Quanto a isto, deixamos algumas perspectivas na unidade Relação com o Saber, mas por entender que os proponentes demonstram que as disciplinas deveriam se articular com os projetos, mas que o formato que eles ocorreram foi apropriado.

... aquele era o momento de ter feito o projeto, então foi o que aconteceu e ele se encerrou por ali mesmo.

Há uma convergência, nas entrevistas, quanto ao fato de que a formatura, a saída de pessoas ligadas ao projeto, e a fragmentação das turmas envolvidas com os projetos (por formatura, repetição, etc.), é o fator principal que leva os projetos a terminarem suas atividades. Ou seja, enquanto as pessoas mais envolvidas com os projetos estavam cursando a universidade, o projeto encontrava formas de se viabilizar. A partir do momento em que os coletivos se desintegraram no cotidiano da faculdade, os projetos “esfriaram”, “pararam”, terminaram.

... talvez tenha chegado a uma conclusão, mas isso não impede de retornar, inclusive eu acho necessário o retorno desse projeto sob uma outra forma

A questão da Continuidade dos projetos converge no sentido de que todos os estudantes envolvidos concordam que seria interessante que o projeto continuasse, mas sob um maior envolvimento por parte da universidade, com maior apoio aos estudantes que participam, sendo que, como já se formaram, entendem que isto deveria ser realizado por uma nova equipe.

Outras expectativas que apareceram nas entrevistas são relativas às possibilidades que os projetos poderiam ter, de levantar uma documentação e

informação sobre os temas abordados, aumentar a atuação do projeto, expandir seus horizontes para além do espaço da faculdade, etc.

Podemos ler estes comentários também como uma espécie de avaliação quanto à questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na sua compreensão dicotômica ideal-real (FORPROEX, 2012; ALVES, 2014). Ao mesmo tempo em que os estudantes demonstram saber, ainda que indiretamente, desta indissociabilidade, eles assumem que não houve um desenvolvimento satisfatório quanto a esta relação, ou seja, mesmo suscitando relações entre ensino e pesquisa, muitas outras relações poderiam ser construídas.

“Que venha a comunidade”, legal... só que tem uma coisa que distancia muito... então acabou sendo o pessoal ali que era mais próximo...

Sobre o Público-Alvo, é convergente a noção de que os projetos atingiam de forma contínua os próprios estudantes, em sua maioria estudantes de música, embora também tenha atingido de forma menos direta estudantes de outros cursos, e de forma indireta pessoas que viram ou que ficaram sabendo do projeto.

O que diverge dentre os projetos é que enquanto um projeto é uma proposta de Treino onde um estudante compartilha seus conhecimentos com os demais, que em geral eram os mesmos colegas toda semana, no outro são vários estudantes diferentes se apresentando a cada semana para um público formado praticamente por todos os estudantes de Licenciatura em Música e Bacharelado em Música Popular, e o outro projeto propõe uma Roda de Samba, geralmente formada pelos mesmos participantes, com uma ou outra pessoa que vinha mais esporadicamente, com público formado em geral também por estudantes em saída ou entrada de turno (praticamente todos os cursos menos Artes Visuais – noturno, e Licenciatura em Teatro, que também é noturno)¹⁰⁴.

De forma geral, então, os participantes eram muito próximos dos proponentes, em geral seus colegas e amigos, e a comunidade atingida, a comunidade que era atravessada por estas propostas de Extensão, era a comunidade acadêmica: os outros estudantes, de outros cursos, os funcionários, os professores, etc..

¹⁰⁴ Encontramos fotografias do Intervalo Cultural com Roda de Samba demonstrando interações dos estudantes de Dança em uma das edições. Estas fotografias estão disponibilizadas em Anexo.

Podemos então fazer menção à noção de que segue atual a leitura sobre “Extensão para dentro” como as atividades extensionistas que se voltam à comunidade interna, sendo grande parte do impacto gerado na formação do estudante (BAIBICH-FARIA, 1995; BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 1996; FORPROEX, 2012). Como fica, então, a questão do impacto e transformação social previsto no FORPROEX (2012)? Falaremos deste quesito mais à frente.

Eu não sei se tinha alguém que ia só pelas horas complementares, acho que não.

Quanto às Horas Complementares, converge que nem os projetos foram propostos para acumular horas complementares, nem os estudantes que participaram de forma massiva dos projetos o fizeram movidos pelas horas complementares, embora as horas complementares tenham sido bem aproveitadas pelos estudantes participantes. O que aparece é que na fala dos proponentes há um cuidado com a possibilidade de oportunismo, um traço que talvez revele uma preocupação quanto à responsabilidade de zelar pela fidedignidade da lista de presença, que, de certa forma, é o único documento que respalda o projeto no dia-a-dia e que comprova que ele existiu.

... a música da capoeira quando você tá de fora, ela é simples... é que ali a ligação da música é de outra maneira, é uma comunicação ritual.

Outro quesito bastante presente nas entrevistas foi o estabelecimento de Relações de Saber (CHARLOT, 2000) suscitadas pelos projetos. Uma vez que os projetos eram pautados no gosto pessoal e na relação identitária dos estudantes com o tema de cada projeto, havia um desejo por parte dos estudantes de se envolver com os aprendizados propostos pela vivência com o projeto. Segundo Charlot (2000), o desejo é a força que mobiliza as construções de saber.

Uma série de conhecimentos não-verbais foram construídos pelos discentes nas apresentações, nos encontros, possibilitando a compreensão e apropriação das dimensões culturais apresentadas pelos projetos. E também a possibilidade de articular o conhecimento prático que circulava nos projetos com o conhecimento teórico que os estudantes aprendiam com as disciplinas também surgiu como uma relação a mais suscitada pelos projetos.

Por outro lado, ao realizar os projetos, os estudantes acabam por ter uma maior noção das dificuldades que a própria estrutura da faculdade impõe, e acabam tendo uma visão mais abrangente sobre os fatores que influenciam na qualidade de suas formações.

As reflexões sobre como os projetos poderiam se articular à disciplinas ou mesmo sobre quais conhecimentos circulavam com aquele projeto, os resultados que os projetos tiveram na construção de conhecimento (alunos que fizeram seu trabalho de conclusão de curso voltados aos projetos ou aos assuntos trabalhados nos projetos), a própria mobilização dos alunos para realizar os projetos, todas estas nuances retroalimentaram as relações de saber que os estudantes criaram com as vivências nos projetos.

Este movimento estudantil que inclui pensar a sua formação de forma contextualizada às dinâmicas escolares diminui as distâncias para uma Educação Superior ressignificada através da experiência de construção e incorporação de novos saberes, antes desvalorizados na academia, mas que hoje se mostram necessários para autonomia, para a emancipação da sala de aula do tradicionalismo, do positivismo, para um Ensino Superior que inclua a autoformação como processo de aprendizagem (CUNHA, 2015; 2004).

Ao se apropriarem do espaço da Extensão como a possibilidade de desenvolver os projetos em questão (WALFLOR; FIRKOWSKI, 1995), mesmo sem conhecerem as possibilidades e limites da Extensão na sua construção histórica e teórica, os estudantes perpassam as questões bastante contemporâneas, ou seja, se debruçam sobre uma nova dinâmica de pensar as relações de saber (CASTRO, 2004), uma dinâmica que extravasa os espaços de sala de aula, que se relaciona com a realidade, com a sociedade, e são atravessados por estas atividades que acabam por transformar tanto o papel da universidade quanto seu próprio perfil profissional (CUNHA; 2015; CRISTOFOLI; SILVA, 2014).

... alterou definitivamente essa relação entre colegas, alunos, professores e funcionários...

Quanto às Relações Sociais com a Comunidade Acadêmica e como elas foram afetadas pelas execuções dos projetos, temos duas subunidades de análise distintas: uma referente aos próprios executores do projeto, e outra relativa à comunidade acadêmica no geral.

Nas entrevistas, a questão da coletividade é afirmada como imprescindível para a realização dos projetos, e vice-versa, ou seja, os projetos estimularam as relações de coletividade na divisão de tarefas, também pautadas pela afetividade, ou seja, fortalecendo laços de amizade entre os participantes.

Já em relação às mudanças nas relações sociais com os membros da comunidade acadêmica, o que converge nas entrevistas é a questão de que os colegas e os professores, principalmente, passam a perceber o estudante, após ver sua participação em algum projeto, de forma mais integral, isto é, não apenas como um estudante ou um colega, também como um artista, uma pessoa que possui suas identidades culturais afirmadas. Esta questão, segundo os entrevistados, gera uma mudança nas próprias relações de poder existentes na instituição, e uma apropriação da universidade, o que também altera as relações com o saber. Por exemplo, em uma entrevista é relatado que professores, por saberem de determinado projeto, direcionavam aos estudantes temas e debates que considerava que os estudantes iriam se interessar.

Também em uma entrevista, surge a reflexão de que o recíproco também aconteceria caso os professores realizassem também projetos onde suas identidades artísticas e culturais fossem reveladas aos seus estudantes se forma prática, isto é, o quanto poderia ser interessante se os próprios professores ocupassem o espaço da performance.

Interessa aqui todo debate sobre Cultura Escolar e relações sociais que fizemos no capítulo sobre Educação, Cultura e Sociedade. Quanto à realização dos projetos, temos novamente afirmada a ideia de que cada vez mais ganham força movimentos estudantis não somente interessados na assistência estudantil, e sim mobilizações locais, organizadas em coletivos informais, pautados pela amizade e afetividade, que questionam a qualidade da educação, o currículo e as metodologias de ensino (GOHN, 2016). A busca, ainda que incipiente, por relações de cooperação que alterem as dinâmicas da cultura universitária em prol do fortalecimento da noção de comunidades de aprendizagem, tem alterado significativamente algumas dinâmicas sociais dentro da universidade (LIBÂNEO, 2003).

Quanto às dinâmicas sociais entre estudantes e colegas, docentes e funcionários em geral, podemos fazer a leitura de que não só os resultados dos projetos como as próprias mobilizações em prol da execução dos projetos legitimam o estudante enquanto cidadão universitário, isto é, o estudante ganha voz perante a

comunidade universitária, sai da condição que a concepção tradicionalista de ensino o coloca, que é a do estudante passivo, receptivo, o estudante “vazio”, e ganha *status*, ganha capital simbólico dentro do campo universitário, capital capaz de alterar o juízo professoral, capital com o qual o estudante vai negociar, muitas vezes de forma inconsciente, suas demandas de formação (BOURDIEU, 1997, 1998, 2009; SILVA, 2007, CHARLOT, 2000).

A Cantina é o espaço por excelência de encontro ali de todas as pessoas...

A percepção sobre o Espaço da Cantina levanta duas ideias complementares. A primeira é de que na Cantina da FAP os estudantes se encontram invariavelmente, pois é um dos únicos locais de convivência da instituição. Isto significa que qualquer projeto que for realizado na cantina durante os horários dos intervalos terá uma grande visibilidade por parte dos estudantes em geral, inclusive de estudantes de outros cursos que tenham intervalo nos mesmos horários. Por isto, é o lugar ideal para mostrar os projetos e também para ver os projetos sendo executados.

Por outro lado, por ser um dos únicos espaços disponíveis para o encontro, acaba que, se mais de uma pessoa ou grupo utiliza o espaço da Cantina ao mesmo tempo com a finalidade de fazer música, formal ou informalmente, através de projetos ou espontaneamente, acaba gerando um conflito no espaço. O conflito também se dá porque, mesmo que só haja uma manifestação musical ocorrendo, esta manifestação de certa forma impõe aos ouvintes suas qualidades estilísticas.

... aquilo ali era a expressão da faculdade naquele momento... e eu ficava de fora, né

Nas entrevistas, percebemos formas divergentes de relação com conflitos identitários gerados no encontro com o outro. Por um lado, há o relato de que as manifestações artísticas, culturais e identitárias possam ser invasivas e/ou excludentes, tornando-se hegemônicas para determinado local, principalmente se houver identidades reprimidas que não possuem espaço de afirmação. Por outro lado, há a proposta de que o conflito seja trazido à tona, de que os estudantes se manifestem cada vez mais, de formas distintas, e aprendam a dar uma forma cada

vez mais democrática de fazer isto, levando em consideração toda a multiplicidade de identidades dos cursos de música, ou ainda, da Faculdade de Artes do Paraná.

A análise que fazemos, então, do espaço da Cantina da FAP, é que este espaço simboliza a multiplicidade cultural da própria realidade social, incorporada à faculdade. É o espaço onde as múltiplas identidades se encontram, se transforma, conflitam e dialogam entre si (SILVA, 2000). Quanto maior a abertura e democratização do acesso à universidade, mais este espaço tende a ficar diverso. Porém, apenas a convivência com o diverso, com o diferente, não pode ser considerada como intercultural ou mesmo como democrática, como sugere um dos entrevistados. Pelo contrário, podem haver estabelecimentos de culturas e identidades hegemônicas dentro de um espaço de convivência heterogêneo, caracterizando justamente o afastamento da noção de democracia social. Contudo, as iniciativas de organizar as expressões artísticas de forma com que as múltiplas identidades se sintam contempladas quanto à sua voz no que se refere ao espaço de manifestação destas identidades, nos fazem crer, aí sim, que o espaço da Cantina é democraticamente utilizado, ou seja, um espaço inclusivo (CANDAUI, 2002; DUBET, 2003).

Existe, por um lado, a questão da ocupação estudantil, isto é, a apropriação de um espaço esquecido, sub-utilizado, ou mesmo a ocupação que visa escancarar as identidades de certo coletivo. Por outro lado, esta reivindicação por voz deve agrupar-se em solidariedade às outras reivindicações por espaços de manifestação, de afirmação de identidades minoritárias, e não sobrepor-se a elas. (MCLAREN, 2001).

... e as pessoas se encontram e elas começam a se identificar...

O que mais chama a atenção quando analisamos o conteúdo das falas dispostas na Unidade de Significação Afirmações Identitárias, é como os estudantes relatam os encontros com seus pares, os agrupamentos que fazem entre si a partir e através dos projetos, e como essa pluralidade de projetos se mostrou importante para “aflorar” as identidades reprimidas, ou ainda, oprimidas por conflitos que, sem os projetos, talvez seguissem promovendo uma desigualdade nas relações interculturais na faculdade. Conhecer o outro, conhecer o universo cultural e musical onde o outro habita, ser reconhecido como igual, ou como diferente, pelo outro, reconhecer ou não o outro. Estes projetos multiplicam as possibilidades destas

dinâmicas, e dão subsídio aos estudantes, em particular do curso de Bacharelado em Música Popular, para que possam descobrir/construir sua identidade artística, sua performance.

Aquele momento foi um momento muito importante da minha vida, como afirmação de artista, músico mesmo, aquilo pra mim foi essencial.

Justamente por borbulhar as identidades artísticas individuais e coletivas, é que os projetos ganham uma dimensão formativa quanto à profissão com a música. A partir dos projetos relações profissionais surgem, além das relações de amizade, e os projetos dão experiência de “fazer e acontecer” aos estudantes. Em uma das entrevistas, foi utilizada a palavra “estágio” para descrever estes encontros entre estudantes com afinidades musicais. É convergente nas entrevistas que estes elementos que estão fora de sala de aula, sejam em projetos de extensão, sejam encontros musicais espontâneos, acabam sendo mais significativos para a formação profissional do que o próprio currículo formal.

5.8 DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES E ENFRENTAMENTOS

Utilizamos este subcapítulo para descrever as contribuições que estes três projetos de Extensão deram para pensarmos aspectos relacionados ao curso de Música Popular, fazendo paralelos também com a literatura referenciada inicialmente. O leitor perceberá que das análises surgirão outras perguntas, que permanecem, pelo menos até o fim desta pesquisa, sem resposta.

5.8.1 Para pensar o curso de Bacharelado em Música Popular

Fazendo uma breve análise cronológica sobre os outros projetos de extensão da FAP envolvendo a questão do fazer musical discente, de acordo com o que foi levantado junto à Divisão de Extensão e Cultura da FAP, podemos visualizar que os términos e inícios dos projetos citados abrem uma lacuna temporal nos anos de 2010, 2011 e 2012, após o qual a FAP volta a ter um maior número deste tipo de projeto. Também visualizamos 2013 como sendo um ano efervescente de projetos (Intervalo Autoral, Intervalo Cultural com Roda de Samba, Orquestra Latino Americana, Orquestra de Música Popular). A pergunta que surge é: o que causou

esta efervescência? O vazio de projetos entre 2009 e 2012¹⁰⁵? Uma hipótese é de que, anteriormente a isto, os projetos Música dos Povos (dos grupos Bayaka e Omundô) e a Oficina de Choro davam conta das múltiplas identidades dos estudantes, e que, com o fim destes projetos, os estudantes experimentam esta lacuna, e talvez seja nesta lacuna que eles sentiram a necessidade de reinventar os projetos de Extensão.

Olhando para as datas dos projetos propostos por estudantes estudados aqui nesta pesquisa, vemos que os projetos surgem um em seguida do outro, de forma que, a partir dos relatos, podemos afirmar que seguem uma ordem reversa de sucessivos espelhamentos e inspirações quanto aos projetos anteriores. Do mais recente para o mais antigo, o Treino de Capoeira Angola (2014-2016), o Intervalo Autoral (2012-2014), e o Intervalo Cultural com Roda de Samba (2009-2013) têm como projeto raiz a Oficina de Choro (2006-2010), que ressurgiu recentemente (em 2016), fato que foi dito nas entrevistas.

Podemos então partir daí para pensar que a Oficina de Choro foi a propulsora destes projetos onde a manifestação da identidade discente se faz presente. Ainda que na Oficina de Choro fossem aulas de Choro e não Rodas, como o Intervalo Cultural, a Oficina de Choro agrupou duas conjunturas muito propícias para o surgimento de novos projetos: o surgimento de encontros espontâneos entre estudantes da linguagem de Choro (e conseqüentemente da linguagem de samba, como uma linguagem irmã) e a visualização da possibilidade de que não-professores poderiam propor projetos de Extensão (os proponentes do Choro eram egressos).

Não pretendíamos neste projeto estudar a Oficina de Choro, mas percebemos a necessidade de olhar para o Choro não isoladamente, mas como um fenômeno de resgate e difusão cultural que vem crescendo. Há um movimento do gênero Choro no Brasil (que também tem força no exterior) a incluir a dispersão deste gênero pelo meio musical. Conseqüentemente, faz com que surjam mais e mais rodas de Choro pelo país e também no exterior. Por se tratar de um gênero tipicamente brasileiro, mas sem a barreira da língua ou mesmo da significação da canção (em geral o Choro é instrumental e não há letra), e que também está sistematizado em apostilas e livros de partituras de forma altamente didática, pode-

¹⁰⁵ Sem esquecer que o Intervalo Cultural com Roda de Samba surgiu em 2009.

se dizer que as Rodas de Choro nos cursos superiores de Música (bem como nos Conservatórios de Música Popular e Oficinas de Música Popular Brasileira) têm sido um expoente no quesito de oferecer vivências musicais, e podem apontar para novos rumos sobre como pensar a formação em música popular, especialmente quanto à música popular brasileira.

Contudo, o Choro não é uma unanimidade entre os estudantes de música, nem de música popular, e quanto a isto nossas entrevistas foram explícitas – qualquer hegemonia é tirana no contexto multicultural dos estudantes de música popular. Nos conflitos que surgem a partir das relações de alteridade entre os estudantes, surge a demanda da vivência em relação à outras músicas populares, identificadas por outras culturas, culturas urbanas, outras culturas tradicionais, nacionais, internacionais, etc.

Abrimos então para mais alguns questionamentos: que música popular é esta feita, ensinada e estudada nos cursos superiores de Música Popular no Brasil? E como se articulam os conceitos válidos para este termo no Brasil com os conceitos válidos internacionalmente para compreender a Música Popular globalmente?

São as Bossas de Tom Jobim e os Choros do Pixinguinha? É esta a diferença que uma faculdade de Música Popular propõe? Trocar um cânone europeu por um cânone nacionalista? E quanto à música local?

O que os projetos analisados nos propõem é que percebamos a riqueza que mora na periferia da hegemonia cultural. A diversidade cultural da população, do povo. Não como um, mas como muitos, muitos povos. Não apenas no Brasil, na América Latina, na África, enfim, buscar conhecer o que existe para além das fronteiras do que fica no centro, das atenções, das mídias, e da própria pesquisa em música popular. Parar, enfim, de tratar como “exóticas” as culturas marginalizadas e de relegá-las às notas de rodapé dos currículos. A proposta que fazem os projetos para o curso de Música Popular incluem compreender a história, as particularidades, vivenciar as dimensões práticas das culturas não-hegemônicas, para romper não apenas com o cânone ocidental, mas com a própria noção de cânone dentro da cultura e da música.

É necessário, portanto, entender que as relações identitárias, dentro destas culturas, são, em geral, além de hibridizadas, interdisciplinares. É por esta razão que um projeto de capoeira, de samba, se torna tão importante. Porque trabalha essa dimensão da Cultura Popular, de que a música não pode ser isolada de seu

contexto. O mesmo acontece com a música autoral. Tão nova no sentido de ser um agrupamento identitário contemporâneo e urbano, o autoral reflete justamente as nuances da pós-modernidade, em suas construções sem rótulos, seu não-agrupamento estilístico, sua independência musical e cultural, que acaba por agrupar estas manifestações nesta nova cultura, tão individual, chamada de Música Autoral.

Para compreender melhor, partimos para outra reflexão:

Ainda que a cultura de massas tenha aproximado o erudito do popular, o que temos dentro da esfera da Cultura Popular, ou ainda, da música popular, é uma série de manifestações culturais populares que estão de fora das representações do que é música popular na mídia, nas universidades, na indústria. E é nesse sentido que o Popular segue sendo um conceito em disputa pela música que não é erudita, e por isso é que temos a necessidade de cursos universitários de Música Popular onde se possam debater estas questões, com a finalidade de democratizar o conceito de música popular.

É esta a leitura que fazemos das relações entre os Projetos de Extensão Treino de Capoeira Angola, Intervalo Autoral e Intervalo Cultural com Roda de Samba e o currículo do curso de Música Popular.

É na compreensão da música popular como múltipla não apenas em suas identidades mas também em suas interdisciplinaridades, que se questiona a fragmentação do conhecimento sobre música popular no currículo. A demanda por interdisciplinaridade é gerada na concepção de que os aspectos técnicos da música (e de cada linguagem artística de uma manifestação) não são suficientes para compreender os significados que estas manifestações artísticas e culturais podem adquirir no contexto de onde elas surgem.

Desta forma, o debate sobre a interdisciplinaridade, para além das linguagens artísticas, para a compreensão antropológica, minuciosa, das manifestações culturais, ganha importância para pensar a formação do artista e sua performance. Faz sentido, neste contexto, pensar que a construção do músico popular que passa pela universidade, pelo curso de Música Popular, seja atravessada pelas vivências do outro, pela experiência de conviver e também viver o outro. E não apenas para a performance.

Estas demandas por mudanças curriculares não referem-se apenas à performance. A pesquisa também necessita abrir-se para as manifestações populares, de forma interdisciplinar, e promover sua catalogação, preservação, etc.

Portanto, há um duplo desafio para as formações em Música Popular, que é o de abrir-se para as vivências do popular, através da interdisciplinaridade, da prática, da oralidade, da compreensão de dimensões rituais, afetivas, etc., e o de seguir no caminho das reflexões trazidas pelas ciências humanas, pela antropologia, pela história da música (história da música popular, brasileira e não-brasileira, e sua relação com a história da música ocidental), pelas ciências sociais, em geral, na construção deste profissional, que mesmo sendo performer, acaba por ser um pesquisador (BOLLOS, 2009).

Para seguir adiante em nossas considerações, voltamos à uma reflexão analítica sobre estes projetos. De forma geral, podemos fazer a leitura de que os projetos se “utilizam” da extensão por ser a única forma de criar contrapontos visíveis ao currículo (teórico e excludente, na visão dos estudantes), e o fazem a partir das manifestações populares (práticas e inclusivas). Quanto à questão do *status* que traz para o projeto, o que sugerimos é que os estudantes reconhecem na música popular a construção de relações com o saber de forma menos racional, menos intelectualizada, e, através destes projetos, buscam legitimar estas formas de relação com o saber dentro pelo viés da universidade. A compreensão que trazemos é de que a vontade de institucionalizar as culturas populares faz parte da luta pela desmarginalização destas culturas.

5.8.2 Para pensar a Extensão Universitária

Pode-se fazer duas análises antagônicas em relação aos projetos:

Por um lado, os projetos acabaram sendo pontuais dentro de suas ações, e percebe-se que há uma ausência de metodologia no que tange à Extensão Universitária e uma ausência de avaliação formal, para além dos relatórios, tanto por parte da equipe realizadora dos projetos (professores orientadores e alunos organizadores/realizadores), quanto por parte do órgão responsável, o Comitê de Extensão e Cultura, para pensar formas de inserir nos projetos as questões em falta com as diretrizes contemporâneas de Extensão Universitária no Brasil.

Por outro lado, os projetos tiveram bastante relevância no contexto da Cultura Universitária e formação dos discentes, apresentando resultados e metodologias próximos aos princípios da Educação Popular e da Educação Multicultural, ainda que desconhecidos dos estudantes, realizados de forma intuitiva e espontânea. Ainda, pode-se considerar que estes projetos tiveram impacto fora da Universidade, na medida em serviram de pontapé inicial para uma série de movimentos e produções culturais realizados por seus participantes, com projeções municipais, estaduais e até nacionais.

Pode-se dizer que não é Extensão Popular no sentido de que não abarca, de fato, movimentos sociais ou comunidades exteriores à universidade de forma sistemática. Pode-se, porém, incluir estas iniciativas no conceito de Extensão Popular se pegarmos como base os princípios norteadores da Educação Popular quanto à participação discente e à sua relação com as culturas populares. A visibilidade dada às culturas populares através da música popular, expressa através de coletivos discentes, respeitando a diversidade de suas identidades (ainda que algumas apresentações tenham sido “solos”, os projetos como um todo reúnem participantes em torno de identidades que são coletivizadas) e trazendo à tona saberes próprios para a sua coletivização e integração em uma rede de formação mútua entre discentes, estas questões sim fazem parte dos princípios da Extensão Popular.

Quanto à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o que podemos perceber é que, mesmo de forma desorientada e informal, os projetos acabam desenvolvendo um ímpeto de pesquisa nos estudantes, principalmente sobre os temas com os quais os projetos se articulam. E tudo contribuindo no processo formador do discente, ou seja, ainda que ignorados, menosprezados ou abandonados pelos orientadores, estes projetos de Extensão mobilizavam saberes, impulsionando trocas e buscas de informação, gerando construção de conhecimento através da experiência, ainda que não formalizado ou sistematizado. O que fica visível é que de fato a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão não é apenas uma frase de efeito, mas uma relação tácita entre estes expoentes, que muitas vezes é percebida somente através de um momento de reflexão, mas que sim, poderia ser potencializada através de ações conscientes da comunidade acadêmica (discentes, docentes e cargos administrativos responsáveis pelas áreas).

Notamos também uma ausência de iniciativas de avaliação dos projetos, no sentido de averiguar o processo: não no sentido de deferir ou indeferir os projetos, mas no sentido de dar apoio às dificuldades dos projetos (WALFLOR, FIRKOWSKI, 1995; ALVES, 2014). Uma sugestão é de que, junto aos regulamentos disponíveis fossem também disponibilizadas as literaturas mais atuais acerca da Extensão Universitária, fruto de pesquisas constantes dos próprios setores universitários responsáveis pela Extensão, ou ainda, que se exigisse nas propostas de formulação um embasamento teórico referente à literatura de metodologias de Extensão, e não apenas o encaixe dos projetos dentro dos regulamentos e normas de Extensão. Perceber a Extensão como uma das atuações universitárias, que, tal como o ensino e a pesquisa, prescinde de um estudo e especificação metodológicos que estejam de acordo com os princípios dos seus proponentes, ainda que seus proponentes o façam de maneira autônoma, ou seja, de acordo com reflexões e princípios coletivos que circulam em determinada universidade/área/curso de forma específica (FARIA, 1997; CUNHA, 1997).

Quanto ao impacto social e relação com a comunidade, a proposta que estes projetos trazem é de que a Universidade se abra noutro sentido. Anteriormente assumimos o posicionamento de perceber estas iniciativas como de “extensão para dentro” (BAIBICH-FARIA, 1995a; BAIBICH-FARIA; ARCO-VERDE, 1996). O diferencial que observamos aqui, contudo, é que nestes casos não se trata de uma extensão “de dentro para dentro”, ou seja, ensimesmada em propostas docentes de cursos para os discentes, etc. A questão é que esta extensão “para dentro” se propõe nestes projetos como uma extensão “de fora para dentro”, isto é, a universidade abrindo-se para ser ocupada pelas culturas locais, pelas manifestações culturais, trazendo a visão de que o estudante é a própria comunidade.

Como aponta a professora Tânia Baibich (1995b), é necessário olhar para as ações de Extensão abominadas pelas teorias e pelos críticos (extensão voltada ao público interno, cursos, etc.), para podermos compreender qual como se configura a Extensão Universitária na realidade.

Uma das possíveis análises que trazemos para olhar para a realidade destes três projetos de música da FAP é de que estes sujeitos estão ressignificando a extensão, além do que já existe dentro dos padrões FORPROEX, RENEX, etc., conseguindo ao mesmo tempo contribuir para sua formação, e trazer seu universo social para dentro da universidade, trazer sua realidade para “trocar” com o outro, na

instituição escolar. Este trocar pode ser visto como processo de identificação, onde forças culturais entram em conflito, mas podem sair fortalecidas, tanto por causar identificação quanto por afirmar diferenças:

É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno. (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Se olharmos para o passado da Extensão Universitária e da Educação Popular, iremos encontrar estudantes como proponentes de grande parte das reflexões que geraram estes campos. Por que não imaginar, então, que algo similar está acontecendo com os estudantes, atualmente?

5.8.3 Para pensar a Cultura, a Escola e o Ensino

“a Universidade não vai mudar pelos professores. São muito conservadores. Vai mudar possivelmente pela reação dos alunos que querem aprender, quando não mais nos suportarão” (DEMO, 2012, p.1).

A primeira questão que gostaríamos de ressaltar neste trecho das análises é como se deu a relação de manifestação/ocupação do espaço. O fato de observarmos atuações coletivas ocupando um espaço público e manifestando a expressão de uma cultura como algo que conecta com a ideia de que a manifestação social, ainda que de forma sutil, diagnostica de forma específica elementos que precisam de mudança e os denuncia para a sociedade. (GOHN, 2016). Estes projetos nos revelam que pode haver uma mudança no Curso de Música Popular, mas mais especificamente no perfil de aluno, no perfil de participação e autonomia do aluno na construção do conhecimento e da própria universidade como Cultura Escolar e como Projeto. Também, propomos uma análise destes projetos como iniciativas de mobilização estudantil em prol da melhoria do ensino que vai num direcionamento diferente das mobilizações em prol da melhoria

das condições de ensino e infra-estrutura. Uma nova forma de movimentação estudantil, através da extensão, através de projetos autônomos, ou semi-autônomos.

É importante também ressaltar que, ainda que tenhamos demonstrado o resultado das mobilizações estudantis em prol de sua própria formação através da extensão em meio à precária infra-estrutura da universidade, não estamos de modo algum sendo complacentes com este modo e dizendo que estes projetos compensam de forma satisfatória o que falta curricular e estruturalmente. Estamos dizendo que, ao avaliar estes projetos e suas percepções, pudemos ter uma pequena noção do que esta nova geração de estudantes vem propondo quando em contato com alguns professores e algumas disciplinas que alicerçam seus fundamentos e incluem questões sócio-culturais que podem ser questionamentos particulares dos estudantes, em suas ementas coletivizadas.

O que estamos propondo é uma visibilidade para esta nova forma de gerar conhecimento, de debater perspectivas, de agregar não apenas ponto de vistas, mas elementos culturais dos alunos no cotidiano escolar. Estas ações, como vimos, não estão isoladas no processo de formação. São ações que preveem a coletividade como força motriz da construção do trabalho, possibilitando os estudantes a pensar novas formas de se relacionar profissionalmente e a criar novas possibilidades de trabalho, mais justo e socialmente transformador. De certa forma lembra o que Peter McLaren (2001) chama de “Pedagogia Revolucionária”, ainda que seja uma *auto-pedagogia*, pois a ação fundamental do processo de aprendizagem parte dos alunos (CUNHA, 2015).

Também, lembramos que no regimento atual da UNESPAR, para Coordenar um projeto, é necessário ser professor universitário ou agente universitário, não há mais espaço para Proponente, ou seja, os projetos agora já propõem uma hierarquização da ação, onde o professor é quem coordena, e o coordenador é quem propõe. Por mais que não saibamos o motivo desta mudança na resolução, podemos suscitar a hipótese de esta nova resolução desestimulará novos estudantes de desenvolverem projetos de extensão como estes referidos neste trabalho.

A ideia de que os alunos, ao experimentar coordenar e realizar projetos de extensão de forma autônoma, experimentam na prática as dificuldades que seus próprios professores têm para fazê-lo, podendo gerar tanto uma empatia quanto às

dificuldades institucionais, quanto um estímulo para que o professor se mobilize com o mesmo ímpeto dos estudantes.

A questão identitária de ver e ser visto também é bastante ressaltada nas entrevistas, tanto por colegas quanto por professores, altera as relações sociais e desconstrói a visão do estudante como um ator social passivo desprovido de identidade cultural e de saberes, o “a-luno”¹⁰⁶.

É muito significativo perceber aqui que a autonomia que se percebe nestes estudantes não é uma autonomia gerada através da escola. É justamente gerada na ausência da escolarização da música na educação básica, situação relatada nas entrevistas. É uma autonomia que se desenvolveu a partir do desleixo, a partir da fome de conhecimento e da vontade de potencializar o encontro com aquele que é igual. A política interna da faculdade não propunha ou apoiava isto, os professores de certa forma estão em um universo paralelo onde a aproximação com os anseios dos estudantes é rarefeita, ou seja, os projetos revelam a maneira que os estudantes encontraram para impulsionarem sua formação profissional, aumentando sua visibilidade, seu contato, porque esta era a chance que eles tinham de fazer isto. As ações dos alunos como propostas descolonizadoras do currículo, isto é, empoderadoras e criadoras do sentido de autonomia, coletividade, movimentação social, etc.¹⁰⁷

¹⁰⁶ As pesquisas mais atuais sobre a construção da identidade de um “ofício de aluno”, sugerem que, ainda que a etimologia da palavra “aluno” não refira-se àquele “sem luz” como apontam muitos estudiosos da Educação, e sim ao indivíduo “lactante”, que necessita ser nutrido para desenvolver-se. Esta concepção foca-se na incompletude daquele que aprende, e através dela constituiu-se grande parte da Cultura Escolar ainda hegemônica, como a relação professor-aluno centrada na difusão de conhecimentos de forma unilateral (ALMEIDA, 2011).

¹⁰⁷ O que propomos como continuidade de pesquisa é visualizar a rede de interrelações entre: como a música é tratada pela escola básica? como se aprende Música Popular na atualidade, em escolas informais especializadas, aulas particulares, de forma autônoma ou em convívio social com outros músicos (quando não simultaneamente estas possibilidades)? Como se cria um currículo do que deve ser cobrado no vestibular para o ingresso no curso de Música Popular? Como os professores percebem a diferenciação do curso de Música Popular dos outros cursos ou mesmo de suas próprias formações em cursos de música que não eram de música popular? Como os egressos espelham a percepção que os professores fazem do que é o curso de música e de como ele forma seus discentes?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, até aqui, as leituras que fizemos sobre os projetos Intervalo Cultural com Roda de Samba, Intervalo Autoral, e Treino de Capoeira Angola, e sobre como estes projetos nos projetam a discussões sobre o caráter da música popular na universidade, o lugar do popular na universidade, a extensão como espaço de reivindicações e de mudança, e sobre os enfrentamentos contemporâneos da Educação Superior na construção de uma sociedade mais democrática em sua multiculturalidade.

A quantidade de referencial foi vasta, pois, por se tratar de uma dissertação que flerta com o interdisciplinar, duas áreas grande – Música e Educação. Também, a Música Popular sugere a pluralidade de referenciais. Buscamos, todavia, manter uma centralidade nas idéias surgidas pelos referenciais, tanto porque o recorte nos impelia à busca por uma literatura que também desse conta da Educação Superior e da Extensão Universitária.

Sentimos falta, contudo, de publicações mais localizadas atuais quanto à Extensão Universitária. Parece-nos, portanto, que este trabalho pertence a um local que não é tão habitado, que é o local da pesquisa sobre Extensão Universitária na pós-graduação:

“poucos são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas”. (CASTRO, 2004, p. 2).

Mesmo com uma quantidade enorme de referências, principalmente relativas à história e às normativas da Extensão Universitária, nos percebemos em um campo de pesquisa incomum.

Ainda no âmbito da relação Extensão - Pesquisa, esta Política 34 Política Nacional de Extensão Universitária propugna fortemente o desenvolvimento de dois processos na vida acadêmica. O primeiro refere-se à incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas. Essa importante forma de produção do conhecimento - a Extensão Universitária - pode e deve ser incorporada aos programas de mestrado, doutorado ou especialização, o que pode levar à qualificação tanto das ações extensionistas quanto da própria pós-graduação. O segundo desenvolvimento que aqui se defende é a produção acadêmica a partir das atividades de Extensão, seja no formato de teses, dissertações, livros ou capítulos de livros, artigos em periódicos e cartilhas, seja no formato de

apresentações em eventos, filmes ou outros produtos artísticos e culturais. (FORPROEX, 2012, p. 34).

Soma-se a isto a estranheza de estudar Extensão Universitária e não participar, em nenhum momento durante a pós-graduação, de algum projeto neste sentido.

Afora estas considerações, também consideramos algumas questões que devem ao nosso ver constar aqui nestas considerações:

Em referências nacionais sobre os cursos universitários de música no Brasil, em especial o Bacharelado em Música Popular, o Bacharelado em Música Popular da UNESPAR-FAP não aparece citado em artigos que constam inclusive da história dos cursos de música popular no Brasil¹⁰⁸, ainda que tenham tido representantes da instituição no evento. Isto denota a falta de visibilidade que o curso de Bacharelado em Música Popular, fundado em 2003, portanto, um dos mais antigos do país, tem perante a comunidade acadêmica nacional.

Este trabalho não se propõe a ser uma avaliação dos projetos descritos. Como ele analisa a conjuntura de cultura escolar onde estes projetos foram inseridos, e como estes projetos alteraram a dinâmica da cultura escolar em determinados sentidos, acaba que esta pesquisa revela a importância e significância destes projetos quanto à formação do estudante de Música, em especial Música Popular. Por outro lado, esta pesquisa não abrange uma avaliação interna dos projetos, de forma comparativa aos parâmetros da Extensão Universitária. Reconhece-se esta necessidade, tanto para projetos já findos quanto para projetos em curso, inclusive para melhorar o desenvolvimento dos outros projetos, mas acredita-se que é função do Comitê de Extensão e Cultura da própria instituição este tipo de avaliação, mais especificamente ligado aos parâmetros de Extensão Universitária internos da Instituição e externos, do Ministério da Educação, e instituições específicas de Extensão Universitária.

Assim como em outros níveis da educação, na Educação Superior a relação com o saber é construída através das verdades, vontades e necessidades que o

¹⁰⁸ Chamamos aqui atenção para o material encontrado nos anais do evento I MUSPOPUNI – I Encontro de Música Popular na Universidade: O Estado da Arte do Ensino de Música Popular nas Universidades Brasileiras, organizado por Marília Stein, Raimundo Rajobac e Luciana Prass, ocorrido de 11 a 15 de maio de 2015, sediado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre – RS.

estudante enxerga para si. É sua relação com o mundo e com o outro que o impregna do desejo de remodelar sua relação com o saber. Considerando que a dimensão transformadora do homem ao mundo é inexorável, certificar-se de que os indivíduos tenham alinhados seus desejos (de quem eles querem ser, do que querem saber, de qual mundo querem viver) com as propostas de aprendizado de uma instituição é assegurar-se, na medida do possível, que esta transformação do mundo será enriquecedora. Neste sentido, visualizar as expectativas e perspectivas de vida estudantil/acadêmica dos estudantes, seja através de observação e pesquisa sobre as mobilizações estudantis, seja através de formas mais diretas e convencionais, como inquéritos, conversas, diálogos, pode ter a profícua consequência de alinhar o currículo, as metodologias e as práticas docentes em consonância com as “veias de aprendizado” dos alunos, despertando um maior interesse, por uma relação mais ativa com o Ensino Superior, entendendo que o debate é um caminho, que a construção coletiva é um caminho:

Do ponto de vista pós-moderno, faria mais sentido pensar numa educação que tenha o propósito de criar condições para um espaço público de discussão, em que as pessoas possam confrontar seus diferentes pontos de vista. (SILVA, 1993, p. 137).

Extensões Universitárias então colocadas como o ato de assumir a distância que existe entre Universidade e Sociedade, descobrir os muros que as separam, romper com estes muros, tomar a universidade por seus “braços cruzados” e abri-la, expandi-la, estendê-la, torná-la extensa, vasta, acessível, e nisto, fazê-la respeitar, abraçar, abarcar, integrar, aceitar e hibridizar-se com “o outro”. Sim, atividades consideradas de extensão universitárias são aquelas que diferem do ensino e da pesquisa formais. Quando dito isto, a idéia que se faz é de que extensão é um balaio de restos, de atividades acadêmicas completamente heterogêneas que não se encaixam em pesquisa ou extensão. Todavia não é isto. Extensão é também o que não passa pela sala de aula e nem pelos laboratórios, extensão é aquilo que o ensino e a pesquisa deixam de lado mas que tanto alunos quanto professores batem o pé para que exista dentro da faculdade, movimentando o espaço e o ambiente tanto de dentro quanto de fora da universidade.

É claro que estas manifestações no espaço da cantina universitária, se vistas pelo prisma do encontro musical entre estudantes para fazer música, não

foram as primeiras nem serão as últimas a acontecer na Faculdade de Artes do Paraná. O que atentamos, além do fato destes projetos terem sido pioneiros quanto à mobilização discente envolvendo aspectos que são, ao mesmo tempo, da Cultura Popular e advindos de suas próprias identidades culturais, é à gama de significados que estes projetos trazem à Cultura Universitária, à significativa contribuição que estas mobilizações estudantis, representadas aqui por organizações não convencionais, na forma de projeto de Extensão, dão à formação destes estudantes, e também o quanto contribuem para repensar o currículo, o projeto, a realidade do curso de Música Popular e seu papel na sociedade.

Será que no momento em que se tem um modo de produção que faz o desperdício da experiência e que produz um conhecimento universal irresponsável e imprudente, na qual a universidade desenvolveu sua atividade de pesquisa predominantemente, não existe na dinâmica da Universidade um novo modo de produção de conhecimento não preocupado com a objetividade, preocupado com a solidariedade, com as relações com o outro, com a reflexão sobre o modo de produção de conhecimento baseado na vivência, no vivido, na experiência? Será que isto não pode ser uma dinâmica importante de reconstrução do lugar da Universidade? A nossa intuição é de que em alguns lugares, dentre eles a UERJ, estão acontecendo atividades que estão produzindo um outro tipo de conhecimento. Alguns chamarão de utopias, pequenas utopias já presentes no cotidiano universitário. (CASTRO, 2004, p. 5).

A ideia que nos surgiu, a partir das entrevistas, foi que, primeiramente, a Cantina é um espaço chave na formação dos estudantes e para a construção da cultura escolar dentro da Faculdade de Artes do Paraná. A partir disto, fazer um paralelo com uma possível definição de Terreiro. Pelo dicionário¹⁰⁹, terreiro é uma “porção de terra larga e plana; um terraço, um eirado”. Espaço presente na Cultura Popular, dentro das religiões afro-brasileiras, o Terreiro é também a casa de culto¹¹⁰. Nestes projetos, temos duas manifestações da Cultura Popular afro-brasileira, o samba e a capoeira, manifestações de quintal, de rua. Já no caso da Música Autoral, há a possibilidade de remeter-se à própria história da MPB, onde, por um lado, criou-se a cultura de expor canções a pequenos públicos nos famosos apartamentos da Bossa Nova, com “um banquinho e um violão” instaurando o intimismo na Música Brasileira, e por outro, os festivais, que levavam aquelas canções para o Brasil inteiro por meio da televisão. Temos, hoje, na Faculdade, filhos híbridos destas

¹⁰⁹ Dicionário do *Google*.

¹¹⁰ “Costumam também ser designadas de casas de culto ou de barracão”(FERRETTI, 2007, p. 9)

culturas, e de tantas outras, que veem no próprio conflito a possibilidade de uma ressignificação identitária. É preciso, então, que a Cantina seja, ao mesmo tempo, o Terreiro, a Rua, o Apartamento, e o Festival, e que se proponham em conjunto com os alunos projetos de ocupação criativa e democrática deste espaço. Tanto para alunos que “nunca abriram o bico”¹¹¹ irem lá “abrir”, quanto para que alunos que já “incomodam”¹¹² possam fazê-lo de forma institucionalizada e pararem de ser estigmatizados pela comunidade acadêmica.

Um dos questionamentos que se pode ter na leitura deste trabalho é de que os projetos não são voltados à comunidade externa da faculdade. Ainda que em teoria os projetos tivessem se proposto a dialogar com “a comunidade em geral”, e ainda também que tenham tido algum tipo de envolvimento com a comunidade externa (convidados de fora, público de fora que assiste às apresentações ou participa das rodas, divulgação da universidade e do trabalho dos artistas para a comunidade externa), não se pode negar que o cerne do propósito destes três projetos estava voltado “para dentro”, para os próprios estudantes. Neste sentido, propomos a superação de mais uma dicotomia: a dicotomia que percebe os estudantes como uma classe social homogênea e avessa à ideia de “comunidade”. O que visamos, na leitura final deste trabalho, é perceber como a democratização do acesso à universidade, principalmente em um curso onde o Popular já se coloca como proposta curricular inclusive no nome do curso, nos permite desconstruir a visão de que o estudante faz parte de uma elite cujos valores culturais devem ou ser superados por uma cultura universitária ainda mais elitista, ou apresentados a uma versão “folclorizada” de Cultura Popular. Por que não compreender e aceitar que cada estudante faz parte de uma comunidade, que pode, e de certa forma até deve, representá-la no meio acadêmico?

Talvez seja a hora da universidade parar de olhar com tanto distanciamento as comunidades populares e minorias, e dar-se conta de que já estamos em um processo onde estas comunidades se fazem presentes no meio universitário. Indígenas, negros, quilombolas, sambistas, capoeiristas, forrozeiros, identidades urbanas em geral (*rappers, funkeiros, indies, grafiteiros*), compositores e intérpretes

¹¹¹ Referência às entrevistas.

¹¹² Referência às entrevistas.

de diversos estilos e histórias¹¹³, atores e autores que vão às universidades não para adquirirem cultura e conhecimentos do zero, mas para por em diálogo os saberes acadêmicos com os saberes culturais, políticos e sociais que eles já trazem de suas trajetórias individuais, para poder transformar a realidade social das suas comunidades de origem e/ou de seus grupos identitários.

Esse é o aluno de Música Popular que já é músico popular. Aluno de professores que não necessariamente são músicos populares, mesmo os de música. Alunos de Música Popular numa academia que não é popular (ao revês, é formal, erudita, reflexiva). (PRESSER, 2016, p. 9).

Infelizmente, estas considerações trazem mais desafios que soluções. Porém, as experiências que analisamos apontam um caminho: abrir mão de centralizar todas as propostas de mudança, deixar o de fora vir, situar criticamente, mas empoderar os estudantes, para que eles sejam cada vez mais protagonistas de sua formação, e também de sua ação no mundo.

Exatamente no dia em que traçamos estas linhas finais (28/02/17), Curitiba perde um de seus mestres chorões, o bandolinista e compositor Wilson Tadeu Serra Moreira, da segunda geração do grupo Choro & Seresta¹¹⁴, que se apresenta semanalmente na tradicional Feira do Largo da Ordem desde 1973. Diante disto, uma reflexão final: quantas oportunidades perdemos de trazer este mestre para dentro da universidade? Seja na Oficina de Choro, seja em algum outro projeto, seja para uma apresentação, um curso ou apenas uma conversa com os alunos. Quantos outros mestres vamos deixar passar por não nos atentar a quem nossos próprios alunos chamam de mestres lá fora? O Curso de Bacharelado em Música Popular não pode deixar passar a oportunidade que tem de legitimar e de condecorar as culturas locais, principalmente por ter, em muitos de seus alunos, os porta-vozes destas culturas inseridos na comunidade acadêmica.

¹¹³ Partindo aqui de um ponto de vista cultural, mas sem deixar de comentar outras minorias com cada vez maior acesso à universidade, como deficientes visuais, auditivos, etc. Também faz-se necessário comentar aqui a presença de estudantes estrangeiros na universidade brasileira.

¹¹⁴ Fonte: <https://mapadoChoro.wordpress.com/2015/08/26/conjunto-Choro-e-seresta/>

7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. N. **Da construção do “ofício de aluno”: observando, ouvindo e interpretando visões e versões de jovens alunos**: uma pesquisa em duas séries da educação básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AlmeidaEN_1.pdf>. Acesso em: 21/07/2016
- ALMEIDA, F. F. **Olhares sobre o projeto “Intervalo Autoral” a partir de perspectivas dos Estudos Culturais** Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Música Popular. Universidade Estadual do Paraná. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS In: **Revista Brasileira de Educação** v.21 n.66. ANPEd. Ed. Autores Associados. Rio de Janeiro, 2016 p. 717-736
- BAIA, S. F. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BAIBICH-FARIA, T. M & ARCO-VERDE, Y. F. S. **Cursos e Eventos – Reflexão Crítica** In: Avaliação da Extensão Universitária. Org.: Baibich-Faria, T. M & ARCO-VERDE, Y. F. S. Universidade Federal do Paraná. 1996. p. 7-14.
- BAIBICH-FARIA, T. M. Perfil nacional da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras. **Cadernos de Extensão**, Curitiba, v. 1, n.1, p. 3-35, 1995.
- BATISTA, B. S. R. A relação da educação superior com a sociedade. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 302-308.
- BLANNING, T. **O triunfo da música**: a ascensão dos compositores, dos músicos e de sua arte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BOLLOS, L. H. Performance na música popular: uma questão interdisciplinar. In: LIMA, S. R. A. (Org.). **Ensino, música & interdisciplinaridade**. Goiânia: Vieira/Irokun Brasil, 2009. p. 107-123
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina** trad. KÜHNER, M. H. 2ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-69.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** Org.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Petrópolis: Vozes, 2007

BOURDIEU, P. **Estruturas, habitus, práticas**. In BOURDIEU, P. O Senso Prático. Petrópolis:Vozes, 2009

BOURDIEU_____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU_____. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107.

BRASIL **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 – Conselho Nacional de Saúde**. Disponível em: RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 (acesso em 22/01/2016)

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). Notícias. Earliest music instruments found. 25 maio 2012. Disponível em: <<http://www.bbc.com/news/science-environment-18196349>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CANDAU, V. M. et al. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: _____. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 1-100.

CASTRO, L. M. C. A universidade a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-16.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 57-75, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLI JUNIOR, J. S. Introdução ao pensamento musical de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 12, 1972.

CRUZ, P. J. S. C. A Extensão Popular e seu significado atual para a universidade Em: **Educação Popular na Universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)** Org.: CRUZ, P. J. S. C. ; VASCONCELOS, M. O. D.; SARMENTO, F. I. G.; MARCOS, M. L.; VASCONCELOS, E.M. 1. ed. São Paulo/João Pessoa: Hucitec Editora/Editora

Universitária UFPB, 2013. v. 1. 313p . Disponível em:
<http://redepopsaude.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-popular-na-universidade.pdf> Acesso 05/02/17.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre, ano 27, v. 53, n. 3, p. 525–536, 2004.

CUNHA, M. I. Qualidade da Graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 57, p.17-31, jul/set.2015

DA LUZ, R. J. P. **Apresentação em: Perfil da Extensão Universitária no Brasil**. SESu / MEC, Gráfica UERJ. 74p., 1995. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002057.pdf> Acesso 30/01/17.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EGG, A. **A música popular chega à academia pelas ciências humanas**. Blog. Não paginado. Disponível em: <<http://andreegg.org/2013/10/11/musica-popular-chega-academia-ciencias-humanas/>>. 2013 Acesso em: 08/04/2015

EGG, A. As comemorações dos 10 anos do curso de Bacharelado em Música Popular da FAP. **Gazeta do Povo**, Curitiba. 22 out. 2013. História cultural. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/historia-cultural/as-comemoracoes-dos-10-anos-do-curso-de-bacharelado-em-musica-popular-da-fap/>>. Acesso em: 13/05/15

ENCONTRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1º, 2015. Porto Alegre. **O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em:
 <<http://www.ufrgs.br/musicapopularnauniversidade/anais-15.02.2016>>. Acesso em: 22/09/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Bacharelado em Música Popular. Curitiba, 2016 em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>>. Acesso em: 30/07/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Curso de Bacharelado em Música Popular completa 10 anos e realiza evento para celebrar. Curitiba, 2013 em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=1156>>. Acesso em: 30/07/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Edição especial do Pocket Didático é apresentado na UFPR. Curitiba, 2014 em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=1345>>. Acesso em: 30/07/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Grupo de Samba da FAP participa da Semana Cultural do Colégio Estadual Leôncio Correia. Curitiba, 2011

em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=488>>. Acesso em: 30/07/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Madrigal Arabesco abre inscrições para novos integrantes. Curitiba, 2012. <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=591>>. Acesso em: 01/08/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Madrigal Arabesco prática vocal. Curitiba, 2011 em: <<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/EditalMadrigalArabesco.pdf>>. Acesso em: 01/08/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Oficina de Choro da FAP. Curitiba, 2010 em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=273>>. Acesso em: 01/08/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Orquestra de Música Popular da Unespar/FAP realiza apresentação no dia 25/10. Curitiba, 2013 em: <<http://www.fap.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=1177>>. Acesso em: 01/08/16

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (FAP). Notícias. Resultado da Seleção para Participação do Madrigal Arabesco. Curitiba, 2011 em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/Cursos%20e%20Oficinas/CursoExtensao_MadrigalArabesco_Edital002_11_ResultadoSelecao.pdf>. Acesso em: 02/08/16

FALCHETI, J. R.; GALIZIA, F. **O ensino de Choro cantado: relato de experiência das oficinas de voz do projeto “Conhecendo o Choro”** In: CONFERENCIA REGIONAL LATINOAMERICANA, 9.; CONFERENCIA PANAMERICANA DE EDUCACIÓN MUSICAL ISME, 2., 2013, Chile. **Proceedings...** Chile, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/6335860/O_ensino_de_Choros_cantado_relato_de_experi%C3%Aancia_das_oficinas_de_voz_do_projeto_Conhecendo_o_Choros>. Acesso em: 03/10/16

FARIA, H. Extensão Universitária e Produção Acadêmica. **Cadernos de Extensão Universitária: Polêmicas na Extensão Universitária**. Universidade Federal do Paraná. Ano 2. N. 5. 1996

FIORUSSI, E. **Roda de Choro: processos educativos na convivência entre músicos**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/diss_eduardo_2012>. Acesso em: 17/11/16

FLEURI, R. M. **Extensão Universitária Em Educação Popular** In: Educação e Filosofia. Uberlândia 3 (5 e 6) p. 59-73. 1988. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/1913/1595 Acesso em: 22/10/16

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012>>. Acesso em: 07/08/15

FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM DE PRÓ - REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília. **Proceedings...** Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 1987.

FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n.28, p. 139 -152, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>>. Acesso em: 10/08/16

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEORGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Educação superior em debate**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 65-98.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. **Conceitos essenciais da Sociologia**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2016.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar em revista**. Curitiba, n. 37, p. 25-38, 2010.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e Movimentos Coletivos em São Paulo: o papel da política, dos mediadores e da mídia nas mobilizações, manifestações e protestos nas ruas na atualidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2016. Disponível em:

<http://www.encontroabcp2016.cienciapolitica.org.br/resources/anais/5/1466087805_ARQUIVO_ABCP-MGGOHN-MovimentosSociaisemMovimentosColetivosemSaoPaulo.pdf>. Acesso em: 27/11/16

GOMES, S. M. **A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná**: concepções filosófico-pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9131/1/Dissertacao%2520Solange%2520Marranho%2520Gomes%2520seg.pdf>>. Acesso em: 17/12/16

GRAÇA, R. O.; SANTOS, Z. M. A. Inventário do acervo histórico da faculdade de artes do Paraná In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013. Natal, **Anais...** Natal: Anpuh Brasil, 2013, p. 1-14. Disponível em:

<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364876019_ARQUIVO_textoanpuh_Rosemeire_Zeloi_2013.pdf>. Acesso em: 02/05/16

GUARIENTE, L. Experiências com a música do mundo: em busca de uma pedagogia do canto. In: ENCONTRO DE ARTE-EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA, 2., 2012 Curitiba. **Anais**, 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_II_Encontro_Arte_Educacao_e_Formacao_Continuada/GUARIENTE_LianeCristina.pdf>. Acesso em: 28/09/16

GUAZINA, L. et al. Etnomusicologia e formação acadêmica: reflexões sobre a experiência do Grupo de Estudos em Etnomusicologia da Faculdade de Artes do Paraná. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 6., 2013, Curitiba. **Anais**, 2013

GUINZANI, F. ; SALEH, S. M. A Educação Superior e a Extensão Popular como forma de uma educação universitária transformadora. In: **XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea e VIII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015. v. XII. p. 50-70.

GURGEL – **Cadernos de Extensão UFPR n.2 ano 5 s/d**

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação** . São Paulo, Cortez, 1986.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992

INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA. 2009 vídeo, sonoro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kobvGXpqTo8>>. Acesso em: 18/01/17

INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA. 2009 vídeo, sonoro. Disponível em: <<http://wapwonz.xyz/wapwon-intervalo-cultural-fap-ederaldo-gentil-identidade-30/10/2009-wr3Xjc3Y72c.html>>. Acesso em: 18/01/17

INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA. 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Intervalo-Cultural-com-Roda-de-Samba-492071790858013/>>. Acesso em: 18/01/17

LEITE, C.; CUNHA, M. I.; BAIBICH, T. M. Apresentação In: **Educar em Revista**. Número 57, Curitiba, jul./set. 2015

LESSARD-HEBÉRT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas** Trad.: Maria João Reis. Instituto Piaget, Lisboa. 1990

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Uberlândia: UCG, 2003. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>>. Acesso em: 03/12/16

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 24, n. 55, 2015.

LINHARES, L. B.; MOTA, P. Rodas de Choro: uma estratégia para a inserção da música popular brasileira na universidade. In: ENCONTRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1., 2015, Porto Alegre. **O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicapopularnauniversidade/anais-15.02.2016>>. Acesso em: 20/11/16

MADRIGAL ARABESCO. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MadrigalArabesco/>>. Acesso em: 28/08/2016.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Observatório Nacional de Educação Especial. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista_acessado_em_02/08/2016>.

MARCHI, E. Ensino e Extensão: uma indissociabilidade natural. **Cadernos de Extensão Universitária**. Universidade Federal do Paraná. Ano 1. N 1. 1995

MCLAREN, P. Fúria e esperança: a pedagogia revolucionária de Peter McLaren - entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**. Cidade, v. 1, n. 2, p. 171-188. jul./dez. 2001. Entrevista. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/mclaren.pdf>>. Acesso em: 13/09/16

MCLAREN, P. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENDES, M. P. **“Ocupa Angola, quem nunca viu venha ver”**: estudo etnográfico a partir de uma experiência com a Capoeira Angola na UNESPAR. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Música Popular. Universidade Estadual do Paraná. 2015.

MESQUITA, B. T. P. Música Popular e as lutas sociais na modernidade: uma proposta de Curso de Extensão. In: ENCONTRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1., 2015, Porto Alegre. **O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/musicapopularnauniversidade/anais-15.02.2016> >. Acesso em: 16/12/16

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação**: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural. Porto: Afrontamento. Porto, 1997.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário vol.2** Org.: MOROSINI, M.C. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2006.

NORONHA, L. M. R. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL VILLA-LOBOS, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2009, p. 1-147. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf>>. Acesso em: 11/05/16

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 24-38.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **Universidade Sem Fronteiras**. em: <<http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>>. Acesso em: 02 set. 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>>. Acesso em: 23/10/16

PERLATTO, F. As mudanças estruturais das universidades públicas brasileiras: uma proposta dialética de interpretação. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 12-27, 2013. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/45/35>>. Acesso em: 04/01/17

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANTONINA. Notícias. Programação do 25º festival de inverno de antonina. Antonina, 2015. Disponível em: <<http://antonina.contteudo.com.br/?p=943>>. Acesso em: 04/08/16

PRESSER, J. A Implementação do Bacharelado em Música Popular: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1., 2015, Porto Alegre. **O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicapopularnauniversidade/anais-15.02.2016>>. Acesso em: 16/12/2016

PRESSER, J. Música Popular na universidade: reflexões e questionamentos epistemológico musicais. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 14., 2016, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá, ABEM, 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/viewFile/2201/680>>. Acesso em: 16/12/2016

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008 In: **Revista da ABEM** v.20 n.29 p.23-

38 Londrina, 2012. Disponível em:

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73> (acesso: 16/12/2016)

RODRIGUES, M. Implantação da habilitação em Música Popular na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. In: ENCONTRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 1., 2015, Porto Alegre. **O estado da arte do ensino de música popular nas universidades brasileiras**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicapopularnauniversidade/anais-15.02.2016>>. Acesso em: 16/12/2016

ROSSI, M. J. S. Universidade ou Multiversidade in: **Cadernos de Extensão Universitária**. Universidade Federal do Paraná. Ano 3. N. 1. 1997.

SALFORD UNIVERSITY. Disponível em: <<http://www.salford.ac.uk/arts-media/courses/subjects/music>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

SANDRONI, C. **Feitiço decente**: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SANDRONI, C. Identidade e diversidade na educação musical. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.). **A Música na Escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em: 17/12/2016

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 21/03/2016

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____ **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 87-233.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Z. A. M. Inventário do acervo histórico da Faculdade de Artes do Paraná: conservatório estadual de canto orfeônico do Paraná (1956-1966). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba, FAP, 2012. p. 15-19. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Publicacoes/7_Seminario_Pesquisa_Artes/7SeminarioPesquisaArtes_AnaisEletronicos_Art02.pdf>. Acesso em: 13/06/16

SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. Extelar Grupo de pesquisa em extensão popular. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso 30/01/17.

SILVA, P. da. **Omundô**: uma experiência pedagógica com alunos da Faculdade de Artes do Paraná. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, R. M. D. O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.1, p. 275-290, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3368/2747>>. Acesso em: 02/01/17

SILVA, T. _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. cap. 2.

SILVA, T. T. _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SIQUEIRA, A. **Bayaka**: uma experiência musical intercultural. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2013/04/Alysson-Siqueira.pdf>>. Acesso em: 28/08/16

SULTANA, R. G. The Euro-Mediterranean region and its universities: an overview of trends, challenges and prospects. **Mediterranean Journal of Educational Studies**, v. 4, n. 2, p. 7-49, 1999. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0006/39471/Euro-Med_universities_MJES.pdf>. Acesso em: 21/01/17

THE GUARDIAN. **Don't make me laugh**: is degree in comedy anything more than a joke? What about surfing? Hazel Davis meets the skeptics. THE GUARDIAN, 29 abr. 2006. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/education/2006/apr/29/highereducation.uk>>. Acesso em: 11/01/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Notícias. Professor da UFJF comanda roda de Choro nesta 3ª. 4 maio 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2015/05/04/professor-da-ufjf-comanda-roda-de-Choro-nesta-3a/>>. Acesso em: 18/12/2016

VEBER, A. Notícias. Roda de Choro. 16 agos. 2013. Disponível em: <http://www.dmu.uem.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=54&Itemid=152>. Acesso em: 18/12/2016

VIEIRA, L. B. Escolarização do ensino da música. **Pro-posições**, Campinas, v.15, n. 2, p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em:

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

VIEIRA, L. B. A escolarização do ensino de música. In: **Pró-posições** (Unicamp), Campinas (SP), v. 15, n.2 (44), p. 141-150, 2004.

VILELA, I. Música popular nas escolas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (Coord.). **A Música na Escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em:
<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/lvan_Vilela.pdf >. Acesso em: 18/12/2016

WALFLOR, M. F. G. M.; FIRKOWSKI, O. L. C. F. Consideração Sobre a Constituição e a Atuação do Comitê a Assessor de Extensão. **Cadernos de Extensão Universitária**, Universidade Federal do Paraná, v. 1, n.1, p. 44-47, 1995.

WISNIK, J. M. S. **Machado Maxixe**: o caso pestana. São Paulo: Publifolha, 2008.

8 APÊNDICES

8.1 APÊNDICE A - LEVANTAMENTO *SITE* CAPES

TABELA 1- LEVANTAMENTO *SITE* CAPES PUBLICAÇÕES EXTENSÃO E MÚSICA

Natureza / Ano	Título	Autor	Público interno ou externo	Categoria
Dissertação 2012	O Projeto Conservatório na Rua na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos de uma escola pública de Montes Claros (MG)	Ribeiro, Maria Oslei	Externo	Aulas
2009	A construção do conhecimento musical no bebê : um olhar a partir das suas relações interpessoais	Stift, Kelly Beyer, Esther Sulzbacher Wondracek	Externo	Curso
2012	A relação do idoso com o aprendizado musical	Bergmann, Carolina Giordano	Externo	Curso
Artigo 2003	A relação mãe-filho no projeto "música para bebês": um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês	Esther Beyer; Kelly Stift	Externo	Curso
Dissertação 2010	Percepção musical no curso de extensão em música da UFMG: uma abordagem qualitativa	Kleinny Kacilah Bok	Externo	Curso de extensão
2010 Dissertação	A transferência na ação pedagógica : ruído ou música?	Oliveira, Rosalina Rodrigues	Externo	Curso de formação continuada
Artigo 2012	Sabor Açaí: o uso de música em grupos comunitários de estudos sobre o açaí (Euterpe sp.) com agricultores familiares ribeirinhos do Rio Madeira, Rondônia.	OLIVEIRA, V. B. V. GAMA, M. de M. B.	Externo	Extensão rural
Artigo 2007	Inter-relações entre comunicação e educação em grupos comunitários de estudos sobre questões ambientais: do álbum seriado ao videoclipe.	VANIA BEATRIZ VASCONCELOS OLIVEIRA	Externo	Extensão Rural
Artigo 2011	Organização e sensibilização para o manejo florestal comunitário em assentamento rural.	VANIA BEATRIZ VASCONCELOS OLIVEIRA, CPAF-RO; MICHELLINY DE MATOS BENTES GAMA, CPAF-RO; ABADIO HERMES VIEIRA, CPAF-RO; VANDA GORETE SOUZA RODRIGUES, CPAF-RO; MARILIA LOCATELLI	Externo	Extensão Rural
Artigo 2010	Banda "Lokonaboa": uma experiência na atenção psicossocial	Patrícia Kühn Schuindt ; Guilherme Augusto Souza Prado ; Felipe Pissolati Caseri ; Annelise de Souza Denzin ; Vanessa Nesso Volpatt	Externo	Interação universitários e comunidade. Formação de banda.
Artigo 2015	Oficinas artísticas na Universidade Aberta para a terceira idade: contribuições para a qualidade de vida de idosos	Baldin, Talita	Externo	Oficinas

(continua)

Natureza / Ano	Título	Autor	Público interno ou externo	Categoria
Artigo 2010	As especificidades do brincar de crianças com transtorno invasivo do desenvolvimento: a conquista gradual da capacidade simbólica	Mariana Ferruzzi Zopolato ; Jorge Luís Ferreira Abrão ; Gabrielle Dias Duarte ; Emanoela Priscila Toledo Arruda ; Clariana Rodrigues Cardin ; Ana Carolina de Castro Soares ; Natália Ferraz de Camargo Erba ; Tânia Tanus Salvadori	Externo	Oficinas
Artigo 2010	Trabalhando com Ciências: o uso de oficinas pedagógicas e feira de ciências como estratégias de ensino-aprendizagem	Kátia Luciene Maltoni ; Carolina Buso Dornfeld ; Flávia Amoroso Matos ; Juliana Alcarde Rudine ; Lígia Carolina Lavezzo	Externo	Oficinas
Artigo 2012	Programa de erradicação do trabalho infantil: ações extensionistas e protagonismo	Maria de Fátima Pereira Alberto	Externo	Oficinas
2010 Artigo	A música associada às necessidades terapêuticas de pacientes portadores de necessidades especiais	Sandra Maria Herondina Coelho Ávila de Aguiar ; Márcio José Possari Dos Santos ; Viviane Clicie Da Silva	Externo	Oficinas de música e musicoterapia
Artigo 2010	A universidade nos programas sociais do município	Claudia Maria Rinhel Silva ; Heloísa Maria Heradão Rogone	Externo	Prestação de serviços de saúde
2015 Artigo	Tecnologias sonoras terapêuticas	Celso Rodrigues Da Costa	Interno	Continuidade de trabalho desenvolvido em disciplina Trocas entre discentes de diferentes cursos
Artigo 2003	Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos	Claudia Ribeiro Belochio	Interno	Formação continuada
Artigo 2011	Apontamentos sobre vieses alienantes nos versos da música popular brasileira	De Nez, Egeslaine ; Siebiger, Ralf Hermes	Interno (egressos)	Curso
Dissertação 2009	Musicalidade na performance com a flauta doce	Cuervo, Luciane da Costa	Interno (ofertado e usufruído por escola primária)	Curso
Artigo 2010	Inserções culturais e amostras de arte e artesanato	Vitor Gabriel de Araújo ; Daniel de Oliveira ; Álvaro Santos ; Reynúncio Napoleão de Lima ; Joana Lopes ; Alessandro Ferreira	Interno e Externo	Grupo artístico
Artigo 2009	O Corpo na música, a música no corpo: A comunidade em um processo de integração	Da Silva De Souza, Fábio Pra ; Conceição Dos Santos, Miriam	Interno e externo	Oficinas e apresentações
Artigo 2008	Cartografia da educação superior no município de Niterói	Maria de Fátima de Paula	Não cita um projeto	Não cita um projeto

(continua)

Natureza / Ano	Título	Autor	Público interno ou externo	Categoria
Tese 2000	A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental : olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor	Bellochio, Claudia Ribeiro	Não cita um projeto	Não cita um projeto
Dissertação 2009	Etnomusicologia participativa : conceitos e abordagens em dois estudos de caso	Julia Zanlorenzi Tygel	Não cita um projeto específico	Não cita um projeto específico
Dissertação 2007	A formação pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia	Lobato, Walkíria Teresa Firmino	Não cita um projeto específico	Não cita um projeto específico
Artigo 2010	A afirmação da cultura africana como parte integrante da cultura brasileira	Luís Gustavo de Freitas Dias	Não fica evidente	Aulas
Artigo 2010	Música, teatro e dança exaltam a paz	Reynuncio Napoleão de Lima	Não fica evidente	Não fica evidente
Artigo 2012	Influência da audição musical na prática de exercícios físicos por pessoas adultas	Nathália Sixel Rodrigues	Não informa	Curso
1996 Dissertação	Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil	Vania Sanches Pajare	Não tem relação	Não tem relação
2005 Dissertação	Oswaldo de Souza : uma análise poético-musical de suas canções para canto e piano ; Oswaldo de Souza	Maria Nazare Rocha De Almeida	Não tem relação	Não tem relação
2006 Dissertação	Musica brasileira para trompa e piano : um repertorio desconhecido	Waleska Beltrami Scarme	Não tem relação	Não tem relação
2007 artigo	Extensão vocal de idosos coralistas e não coralistas	Tatiana Fernandes Rocha ; Flávia Pinto Amaral ; Eliana Midori Hanayama	Não tem relação	Não tem relação
2008 Dissertação	O trombone e suas atualizações - sua história, técnica e programas universitários	Fonseca, Donizeti Aparecido Lopes	Não tem relação	Não tem relação
2010 tese	José Pedro de Sant Anna Gomes e a atividade das bandas de música na Campinas do século XIX ; José Pedro de Sant Anna Gomes and the music bands at Campinas during the nineteenth century	Alexandre José De Abreu Edmundo Pacheco Hora	Não tem relação	Não tem relação
Artigo 2009	O Beethoven-Schrift: Richard Wagner teórico The Beethoven-Schrift: theoretical Richard Wagner	Henry Burnett	Não tem relação	Não tem relação
Artigo 2012	A deriva semantica de termos ligados a destino	Duarte, Paulo Mosanio Teixeira ; Lima, Maria Claudete	Não tem relação	Não tem relação
Artigo 2010	As características pós-modernas na obra Rimsky de Gilberto Mendes	Vera Lúcia Rocha Pedron Peres	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2012	Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: laboratório coral do departamento de Música da ECA-USP	Caiti Hauck da Silva	Não tem relação	Não tem relação

(continua)

Natureza / Ano	Título	Autor	Público interno ou externo	Categoria
Dissertação 2012	Criação de uma ferramenta hiperídia para a promoção da saúde auditiva em jovens usuários de dispositivos sonoros portáteis individuais	Sant'Ana, Nicolle Carvalho	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2003	Heitor Villa-Lobos : Missa São Sebastião e Bendita Sabedoria, um estudo para a interpretação	Josani Keunecke Pimenta	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2007	Intérprete e eletrônica: análise de Poucas Linhas de Ana Cristina de Silvio Ferraz para clarineta solo e com eletrônica ao vivo	Flavio Ferreira Da Silva	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2008	O fazer artístico como catálise: experiências do corpo e da dança	Mariana Vaz De Camargo	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2009	O regente e a construção da sonoridade coral : uma metodologia de preparo vocal para coros	Angelo Jose Fernandes	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2007	A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo : uma abordagem construtivista na prática de canto coral	Bündchen, Denise Blanco Sant'Anna	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2002	Un coup de dés : o testamento do espaço mallarmeano	Dick, André Henrique	Não tem relação	Não tem relação
Dissertação 2002	An die ferne Geliebte, Op. 98 de L. V. Beethoven : a relação texto-musica e o acompanhamento pianístico	Karina Praxedes	Não tem relação	Não tem relação
Tese 2010	A trompa natural para o trompista moderno	Michael Kenneth Alpert	Não tem relação	Não tem relação
2006	Tudo está dito ? um estudo sobre o conceito de obra musical	Cupani, Alicia	Sem relação	Sem relação

FONTE: a autora (2017)

8.2 APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO VISITA TÉCNICA

**PEDIDO DE ACESSO À INFORMAÇÃO SOBRE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ *CAMPUS*
CURITIBA II: FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ**

Curitiba, 13 de junho de 2016.

À presidente do Comitê de Extensão e Cultura da UNESPAR *Campus* II –
FAP, Prof.^a. Nádia Moroz Luciani

Prezada Professora Nádia,

Eu, **Fernanda Fausto de Almeida**, RG 7941681-9, estudante do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola Ensino, sob orientação da Prof.^a. Dra. Tânia Maria Baibich, solicito a este Comitê, do qual V.S^a. é presidente, autorização para pesquisa e acesso aos documentos de projetos de extensão desenvolvidos nesta faculdade, Faculdade de Artes do Paraná, hoje *Campus* II da Universidade Estadual do Paraná. Os documentos a serem consultados visam dar continuidade ao desenvolvimento de pesquisa de Mestrado, em curso até março de 2017, tendo em vista a importância do desenvolvimento da pesquisa educacional nas Instituições de Ensino Superior Públicas. Em contrapartida, comprometo-me a entregar uma cópia da dissertação cuja pesquisa inclui estes documentos, impressa e encadernada, na Biblioteca desta mesma instituição em até seis meses após sua defesa.

Fernanda Fausto de Almeida
<http://lattes.cnpq.br/2267665094964927>

Prof.^a. Dra. Tânia Maria Baibich
<http://lattes.cnpq.br/3080419876026842>

RESPOSTA À SOLICITAÇÃO Pedido deferido Pedido indeferido (Motivo): _____

Curitiba, _____ de 2016.

Professora Nádia Moroz Luciani

8.3 APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO¹¹⁵

Eu, _____ (nome completo), de RG _____, declaro e consinto com o uso da entrevista que concedi, a título gratuito, na pesquisa de Mestrado em Educação de Fernanda Fausto de Almeida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná intitulada **EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROPOSTAS E EXECUTADAS POR DISCENTES DO CURSO DE MÚSICA POPULAR DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (UNESPAR)**.

A entrevista se deu nas formas oral e escrita, através de um questionário semiestruturado sobre o tema. Estou ciente que as perguntas realizadas integrarão o trabalho em questão, que será público.

Concordo que minhas palavras proferidas em inquérito específico sejam usadas para levantar percepções sobre estes projetos, uma vez que tive participação em pelo menos um deles. Declaro que tive acesso aos resultados e análises deste trabalho, e não discordo do uso que a pesquisadora fez das minhas respostas às perguntas.

Estou ciente de que qualquer identificação não será veiculada diretamente a nenhuma palavra ou frase apresentada como resultado de pesquisa, com a finalidade de preservar minha identidade.

Também estou ciente de que, por se tratar de um trabalho que relata apresentações culturais públicas e projetos, meu nome artístico e minha imagem pública estarão dentro desta pesquisa em outros momentos que não a apresentação dos resultados das entrevistas.

Estou informado de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, parcial ou completamente, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo.

Fui avisado de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Fui avisado de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Sei, também, que partes desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, congressos e outros encontros científicos, ou seja, os resultados da pesquisa poderão ser comunicados em ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos sobre o assunto que foi estudado.

¹¹⁵ Este Termo de Consentimento Livre e esclarecido segue a Resolução 510/16, que trata da Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, do Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 2016)

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Aceitei voluntariamente participar deste trabalho através de entrevistas/inquérito; e aceito que minhas respostas sejam transcritas no trabalho em questão.

SIM () NÃO ()

Concordo que minhas respostas sejam mostradas em congressos e trabalhos acadêmicos como artigo, tese, dissertações, etc., por tempo indeterminado.

SIM () NÃO ()

Concordo em ter meu nome apresentado em outras partes do referido trabalho, que não a apresentação dos resultados das entrevistas, ligando meu nome aos projetos pesquisados dos quais fiz parte como proponente, coordenador e/ou orientador.

SIM () NÃO ()

Curitiba, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Fernanda Fausto de Almeida – responsável por esta pesquisa.

Contatos para informações: Fernanda Fausto de Almeida +55 41 999613245
fernandafaustodealmeida@gmail.com

8.4 APÊNDICE D - ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS DISCENTES

“PROJETOS DE EXTENSÃO EM MÚSICA DESENVOLVIDOS POR DISCENTES: QUE PERSPECTIVAS TÊM SEUS PROPONENTES?”

Fala inicial da pesquisadora:

“Esta entrevista vai tratar de assuntos relacionados com a Faculdade de Artes do Paraná, em especial da sua relação com o Curso de Música Popular e o projeto de extensão que você desenvolveu. Esta pesquisa está dentro do Departamento de Educação da UFPR, portanto pretende levantar dados neste sentido. Qualquer comentário que você sinta a necessidade de fazer neste sentido, o faça. Se achar que deve responder novamente a alguma questão, responda. Responda Sim e Não sem medo de julgamentos. Lembrando que é a sua percepção que eu estou recolhendo, tente ser honesto com suas colocações, sejam elas críticas, polêmicas ou também simplistas.”

1. O projeto de extensão que você organizou tem um nome específico?
2. Por que transformar aquilo que você faz em outros espaços em um projeto para a faculdade?
3. O que o levou a buscar a formalização em um projeto de Extensão? Você escolheu realizá-lo através da Extensão? Existiam disciplinas que contemplariam este projeto?
4. Você acha que se este projeto fizesse parte de alguma disciplina, ele seria diferente? Como? Por quê? (se houvesse um professor acompanhando toda edição; se fosse dentro de sala de aula)
5. Você acha que a própria matéria Prática em Conjunto de certa forma se relaciona com seu projeto? Em quais sentidos?
6. Em termos de pensar o estudo/ensaio ou a vivência/apresentação, o que você acha que este projeto priorizou? Por quê?
7. Por quê a escolha da Cantina da FAP como espaço para a realização do projeto
8. O projeto que você coordenou/foi proponente previa algum público-alvo específico?
9. Fez parte do projeto de forma escrita realizar atividades fora do espaço acadêmico? Se não, fazia parte das suas reflexões sobre o projeto esta possibilidade?

10. Olhando para o projeto já realizado, quem você acha que foi o público-alvo atingido por este projeto?
11. E de que forma você imagina que este público foi atingido?
12. Você leu o regimento sobre Extensão que era vigente na época de realização do projeto?
13. Você preencheu o Formulário de Atividades de Extensão para o Projeto?
14. Você se nomeou como Proponente do Projeto ou Coordenador do Projeto? Houve um Orientador do Projeto?
15. A pessoa que orientou o projeto, ela tinha uma participação ativa na condução do projeto ou apenas assumiu o projeto burocraticamente?
16. Quais as contribuições do orientador do projeto?
17. Você acha que o projeto que você desenvolveu pretendia preencher as suas próprias lacunas de conhecimento?
18. Você acha que o projeto contribuiu para gerar conhecimento teórico ou prático? Para quem? De que forma?
19. Em que sentidos você acha que a faculdade contribuiu para a realização do projeto?
20. Quais as dificuldades que você encontrou durante o processo de realização do projeto?
21. Você acredita que se estivesse em outra faculdade ou em outra época desta mesma faculdade as coisas seriam diferentes? Em que sentido?
22. Você reconhece a existência de momentos ou “fases” culturais na FAP? Você acha que seu projeto ajudou a concretizar alguma destas fases? Poderia citar outros momentos que você se lembra de ter vivenciado como participante ou espectador?
23. Que fatores você considera terem sido imprescindíveis para que o projeto se concretizasse?
24. Você acumulou horas complementares com este projeto?
25. As horas complementares de certa forma o incentivaram a realizar este projeto?
26. Você acredita que os participantes se viram motivados pelas horas complementares?
27. Você acha que a participação deles era condicionada às horas complementares?

28. Como surgiu a ideia do seu projeto? Ela foi apenas sua?
29. Existe alguma relação deste projeto com experiências anteriores de dentro da Faculdade?
30. Em algum momento, anterior à realização do projeto, você se sentiu atravessado por outras experiências, outros projetos, formais ou informais, que ocorreram na Faculdade?
31. O que marcou o início do projeto?
32. O que veio antes, neste projeto, o papel ou a prática? Como se sucedeu este processo de escrita e/ou realização?
33. Como você descreveria os participantes e a rotatividade dos participantes do projeto? Eram sempre as mesmas pessoas?
34. Você desenvolveu o projeto, no sentido de organizar a realização, sozinho?
35. O foco do seu projeto se relaciona com a sua vida pessoal?
36. Qual a importância da coletividade no seu projeto?
37. Você acredita que seu projeto contribuiu para o curso de Música Popular de alguma maneira? Como?
38. É um projeto que já terminou? O que marcou o fim deste projeto?
39. Você acha que este projeto deveria ter continuidade na faculdade? Por quê? E de que forma você sugere que ele continue?
40. Você acha que o seu projeto teve alguma contribuição de alguma disciplina que você cursou? Poderia citar?
41. Ou ainda, você acha que seu projeto contribuiu para agregar o currículo de alguma disciplina que você cursou? Poderia explicar e citar?
42. Que consequências para a vida estudantil/profissional você considera que houve para os participantes do projeto?
43. E para você?
44. Considera que o projeto tenha tido consequências para a vida pessoas não envolvidas? O que, quais?
45. Você considera que o projeto tenha tido consequências para a Faculdade de Artes do Paraná, e/ou para o curso de Música Popular? Quais?
46. O projeto em questão se inspirou em algum elemento da cultura escolar da FAP, ou seja, em movimentos que já haviam acontecido ou vinham acontecendo?
47. E de espaços extra-universitários?

48. No processo de realização do projeto, em algum momento surgiu alguma reflexão no sentido de avaliar o ensino superior oferecido no curso de Música Popular e seu currículo?
49. De certa forma, você acha que o projeto tende a movimentar o curso no sentido de possibilitar, inclusive, o questionamento sobre o currículo?
50. De uma forma bem geral, extensão é um processo onde a universidade se abre para trocas com a comunidade. Você acha que seu projeto se encaixa neste conceito, ou acredita que utilizou a possibilidade da extensão para viabilizar um projeto com outra intenção?
51. Você considera que o projeto em questão possa ter alterado a 'imagem' da universidade? De que forma?
52. Você considera que este projeto possa ter alterado dinâmicas sociais entre colegas, alunos, professores e funcionários dentro da universidade? De que forma?
53. Saindo um pouco do foco do projeto, "gazejar/faltar aula para fazer música" é ou foi, durante sua vida acadêmica, uma prática recorrente? Se sim, por quê? Você acredita que era só você que fazia isto?
54. Quanto ao ambiente escolar, se você voltasse ao seu primeiro ano, o que falaria para si mesmo sobre a "velocidade das coisas" na Faculdade de Artes do Paraná?
55. Uma pessoa anônima disse que a FAP parece (a pessoa comentou isto em 2015) uma "escolinha". Como você vê esta afirmação?
56. Se você fizesse uma retrospectiva sobre a sua formação dentro da faculdade de música, quais os elementos que diria que mais contribuíram para a sua formação? (Podem ser elementos escolares ou não escolares).
57. Poderia comentar um pouco sobre sua formação prévia na área de música antes da faculdade? Como você acha que esta experiência prévia afetou sua participação na criação do projeto em questão?

8.5 APÊNDICE E - ROTEIRO DE PERGUNTAS AO DOCENTE

1. Há quanto tempo você está na instituição?
2. Como você percebe a distribuição do trabalho entre Ensino, Pesquisa e Extensão na FAP?
3. Em artigo na Gazeta do Povo, o professor relata que o curso de Música Popular surgiu em 2003. Quais eram os elementos que demandavam este curso? Como o corpo docente dos cursos de música(Sérgio Deslandes e Drausio Fonseca) percebeu a necessidade deste curso?
4. Neste mesmo artigo, o professor fala “O que faz a grandeza deste curso é, certamente, o trabalho que vem sendo realizado por seus egressos” como se o sucesso profissional dos egressos tivesse relação direta com sua formação em música popular. Você acha que o curso propicia elementos para este sucesso?
5. Em que momento o professor começou a se envolver com projetos de Extensão?
6. Que o professor tenha conhecimento, houve outros projetos de extensão desenvolvidos por alunos dos cursos de Música Popular nestes 13 anos?
7. Poderia citar outros projetos de extensão significativos que passaram pelo colegiado de música popular e/ou tiveram os alunos de Música Popular como público-alvo?
8. Saberria dizer quantos projetos de Extensão o professor já se inscreveu como orientador? E como coordenador e/ou proponente?
9. Qual sua ação orientadora nestes projetos que orientou?
10. O que o levou a aceitar a orientação dos projetos
11. De alguma forma, o professor fez alguma avaliação informal prévia antes de se envolver burocraticamente com algum projeto? O que avaliava?
12. Quais as maiores dificuldades de realizar/orientar um projeto como estes em questão?
13. Qual os significados que o professor enxerga nos projetos de extensão?
14. E especialmente os desenvolvidos por alunos?
15. Você acredita que há um senso comum dos professores, funcionários e mesmo alunos sobre estes projetos no cotidiano da faculdade?

16. O que você acha que é um diferencial do curso de Música Popular de um curso não-popular?
17. Você julga necessário um curso de Música Popular? Por quê?
18. Você acha que a relação professor-aluno se dá de forma diferenciada no curso de Música Popular? Por quê?
19. Por quê você acha que estes três casos de “iniciativa docente” nas atividades de extensão se deram neste período?

APÊNDICE F - QUADRO PARA INTERPRETAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

QUADRO 1- QUADRO PARA INTERPRETAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

Formatação	Significado
Texto em negrito	Fala da entrevistadora ¹¹⁶
Palavras sem negrito	- falas das entrevistas
Reticências (...)	- pausa ou silêncio
[risos]	- fala interrompida por risos
Hífen (-)	- designação de diálogo apresentado no texto.

FONTE: a autora (2017)

¹¹⁶ No trabalho final não apresentamos as transcrições das entrevistas na íntegra, então optamos por deixar todas as falas aqui apresentadas em itálico apenas, colocando em negrito apenas a fala dos entrevistados em destaque para as análises.

9 ANEXOS

9.1 ANEXO A - PROJETOS DE EXTENSÃO DA FAP RELACIONADOS À MÚSICA



Figura 7 - Grupo Bayaka. Teatro Paiol. (??/??/2011)

Fonte: <http://www.overmundo.com.br/overblog/grupo-bayaka-lanca-quarto-cd>



Figura 8 - Orquestra LatinoAmericana da UNESPAR (sem data).

Fonte: <http://www.ufpr.br/portafulpr/blog/noticias/confira-a-programacao-desta-segunda-feira-do-festival-do-inverno-da-ufpr/>



Figura 9 - Oficina de Choro da FAP (2005?).

Fonte: <https://www.facebook.com/oficinadeChorodafap/?fref=ts>



Figura 10 - Madrigal Arabesco (out/2011)

Fonte: https://www.facebook.com/pg/MadrigalArabesco/photos/?ref=page_internal

9.2 ANEXO B – CARTAZES DA OFICINA DE CHORO DA FAP

OFICINA DE CHORO DA FAP
Módulo 2

Ministrantes:
Tiago Portella - núcleo de cavaquinho
Cláudio Fernandes - núcleo harmônico
Lucas Mello - núcleo harmônico
Lucas Miranda - núcleo de cavaquinho
Clayton Silva - núcleo melódico
Ricardo Salmazo - núcleo de canto
Cida Airam - núcleo de canto
Cássio Menin - núcleo harmônico

Inscrições:
de 06 a 24 de agosto de 2010, no Protocolo da FAP

Período de realização:
24 de agosto a 30 de novembro de 2010 (ch 40 horas)
Terças-feiras, das 9h às 12h20, na FAP.

Investimento:
R\$ 90,00 divididos em 2 vezes
1º pagamento no ato da matrícula - R\$ 45,00
2º pagamento até o dia 05 de outubro - R\$ 45,00

informações: 3250-7316 | www.fap.pr.gov.br

FIGURA 11 - Cartaz de chamamento para a Oficina de Choro (2010) Fonte: Faculdade de Artes do Paraná

9.3 ANEXO C – CARTAZ DA OFICINA DE CHORO DA FAP 2016

OFICINA DE CHORO
2016

Ministrantes:
Cássio Menin (Violão)
Hudson Wilton (Mandolão - Soprano)
Cláudio Lemos (Percussão)
James Lopes (Mandolão - Contrabaixo)

Período:
29 de setembro a 09 de dezembro

Dia e horário:
terças-feiras das 9h às 12h

Carga horária:
36h

Público:
curso livre e gratuito

Inscrições e informações:
oficinachoro@fap.pr.gov.br

Local:
Campus de Curitiba II - UNESPAR
Rua dos Pinheiros, 1307 - Curitiba

FIGURA 12 - - Cartaz de chamamento para a Oficina de Choro (2016) Fonte: Faculdade de Artes do Paraná

9.4 ANEXO D - MODELO DE FOLHETO DISTRIBUÍDO PARA CONVOCAR PARTICIPANTES PARA O PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA

Roda de samba da FAP – 1º Edição – 29/04/2009

O dia de hoje marca o início da Roda de samba da FAP. Para todos os amantes do gênero esse será o lugar onde lembraremos grandes ícones e também descobriremos novos compositores que estão por aí a espera de uma oportunidade.

No dia de hoje, excepcionalmente, estaremos fazendo apenas um evento inaugural das 15:00 às 15:30 hrs para mostrarmos um pouco da idéia.

Sintam-se a vontade para participar, trazerem seus sambas, cantarem seus compositores preferidos ou tocarem seus instrumentos, pois essa roda de samba é de todos nós.

O horário já definido em consenso com a diretoria do curso de música é das 12:00 às 13:30.

A intenção é fazermos uma roda semanal, para isso gostaríamos da opinião de todos para escolhermos o dia do evento.

Favor responder a pergunta abaixo e depositar na urna.

Qual é o melhor dia para a roda de samba da FAP? (com exceção de terça-feira que já é o dia do Choro)

Coloque seu e-mail: _____

9.5 ANEXO E - CARTAZES DO PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA

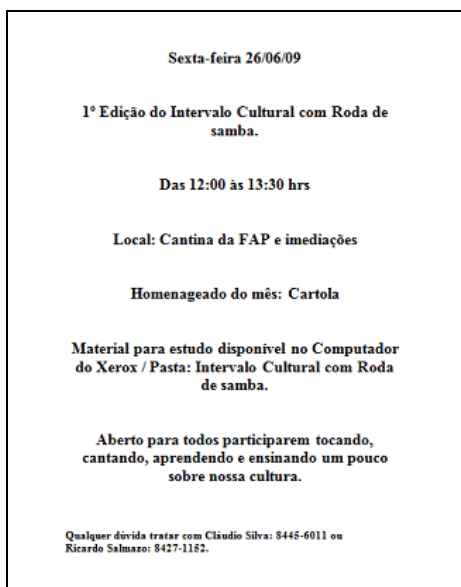


FIGURA 13 - Cartaz Homenagem ao Cartola (26/06/2009) Fonte: arquivo pessoal do Entrevistado

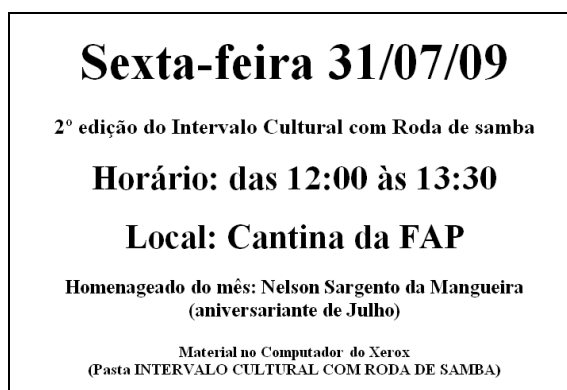


FIGURA 14 - Cartaz Homenagem a Nelson Sargento (31/07/2009). Fonte: arquivo pessoal do Entrevistado



FIGURA 15 - Cartaz Homenagem a Monsueto de Menezes (26/06/11). Fonte: arquivos Google Groups ICRS



FIGURA 16 – Cartaz Homenagem aos mestres do partido alto (29/08/12). Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 17 - Cartaz Homenagem a Herivelto Martins (26/09/12) Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 18 - Cartaz Homenagem a Miguel Gustavo (31/10/12) Fonte: arquivo pessoal

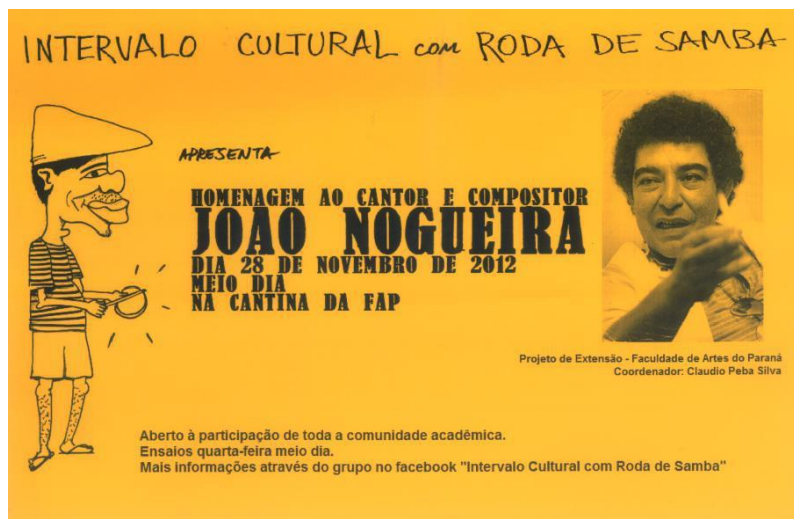


FIGURA 19 - Cartaz Homenagem a João Nogueira (28/11/2012). Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 20 - Cartaz Homenagem a Jair do Cavaquinho. (29/05/13). Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 21 - Cartaz Homenagem a Wilson Baptista (26/06/13). Fonte: arquivo pessoal

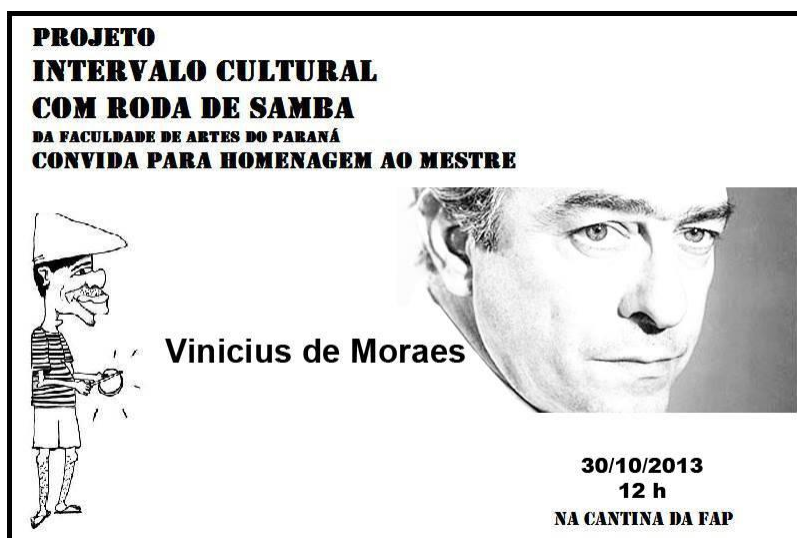


FIGURA 22 - Cartaz Homenagem a Vinicius de Moraes (30/10/13) Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 23 - Cartaz Apresentação no Festival de Artes do Litoral Paranaense (14/07/12) Fonte: <http://centroculturalufprlitoral.blogspot.com.br/2012/07/participe-apresentacao-musical-1407-sab.html>

9.6 ANEXO F - FOTOGRAFIAS DO PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA (ICRS)



FIGURA 24 – 1ª Ed. ICRS – Homenagem a Cartola (26/06/2009). Fonte: arquivo pessoal do Entrevistado



FIGURA 25 – 2ª Ed. ICRS – Homenagem a Nelson Sargento (29/08/2009) Fonte: arquivo pessoal do Entrevistado



FIGURA 26 – 3ª Ed. ICRS – Homenagem a Candeia (25/09/2009) Fonte: arquivo pessoal do Entrevistado



FIGURA 27 – 4ª Ed. ICRS - Homenagem a Ederaldo Gentil (30/10/2009). Fonte: arquivo pessoal do Entrevistado



FIGURA 28 - Homenagem a Miguel Gustavo (31/10/12) Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 29 - Homenagem/visita do Samba do Compositor Paranaense (27/03/13) Fonte: Marina Tortelli



FIGURA 30 - Homenagem a Wilson Baptista (26/06/13) Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 31 - Homenagem a Vinícius de Moraes (30/10/12) Fonte: arquivo pessoal



FIGURA 32 - Interações de estudantes de Dança no Intervalo Cultural com Roda de Samba. Cantina da FAP (27/03/2013) Fonte: Marina Tortelli



FIGURA 33 - Interações de estudantes de Dança no Intervalo Cultural com Roda de Samba 2. Cantina da FAP (27/03/2013) Fonte: Marina Tortelli

ANEXO G - EXEMPLO DE PARTITURA CRIADA PARA O PROJETO INTERVALO CULTURAL COM RODA DE SAMBA

Izaura

"Intervalo Cultural Com Roda de Samba" - Projeto de Extensão da Faculdade de Artes do Paraná
Homenageado do mes de Set/12 - Herivelto Martins

Arranjo: Elias Fernandes

Herivelto Martins & Roberto Roberti

The musical score is written for Trombone and Harmonia. The key signature has two flats (Bb and Eb) and the time signature is 2/4. The score consists of several systems of staves:

- System 1:** Trombone staff with a melodic line starting on a whole rest. Harmonia staff with chords: B^bm⁶, Am⁷, D⁷, G⁷.
- System 2:** Trombone staff with a melodic line. Harmonia staff with chords: C⁷, C⁷(b13), F⁷M, F[#]°, Gm⁷. A repeat sign is present after the C⁷(b13) chord.
- System 3:** Harmonia staff with chords: C⁷, F⁷M, A^b°, Gm⁷, C⁷, Cm⁷, F⁷.
- System 4:** Harmonia staff with chords: B^{b7}M, B^bm⁶, Am⁷, D⁷, G⁷, C⁷, F⁷M, A^b°. A first ending bracket [1.] spans the last two measures.
- System 5:** Harmonia staff with chords: F⁷M, A^b°, Gm⁷, C⁷, F⁷M, Cm⁷. A second ending bracket [2.] spans the first two measures.
- System 6:** Harmonia staff with chords: F⁷, B^{b7}M, B^bm⁶, Am⁷.
- System 7:** Harmonia staff with chords: D⁷, G⁷, C⁷, C⁷(b13), A^o. A "To Coda" symbol is placed above the staff.
- System 8:** Trombone staff with a melodic line. Harmonia staff with chords: B^b6, B^bm⁶, Am⁷, D⁷, G⁷, C⁷, F⁷M. Both staves are marked with a "Coda" symbol.

FIGURA 34 – Partitura/Cifra Izaura (Herivelto Martins) por Elias Fernandes para o Intervalo Cultural com Roda de Samba

9.7 ANEXO H – CARTAZES DO PROJETO INTERVALO AUTORAL

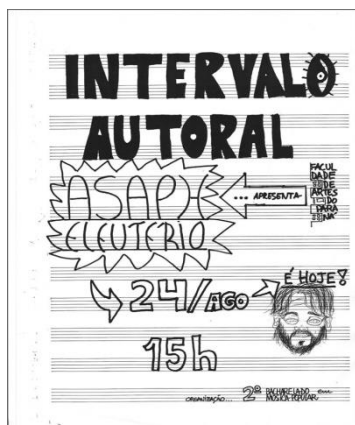


Figura 40 - Cartaz Intervalo Autoral - Asaph Eleutério (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 39 - Cartaz Intervalo Autoral - Giovana Luersen (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 38 - Cartaz Intervalo Autoral - Miniconto (Fonte: arquivo pessoal)

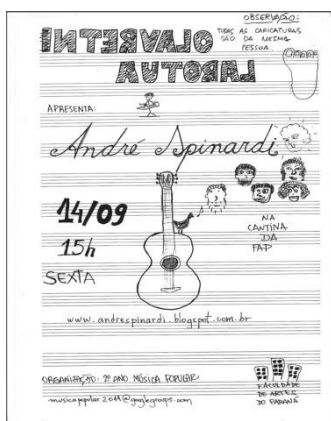


Figura 35 - Cartaz Intervalo Autoral - André Spinardi (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 36 - Cartaz Intervalo Autoral - Max D'Carro (Fonte: arquivo pessoal)

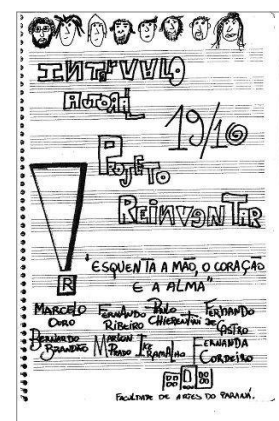


Figura 37 - Cartaz Intervalo Autoral - Projeto Reinventar (Fonte: arquivo pessoal)

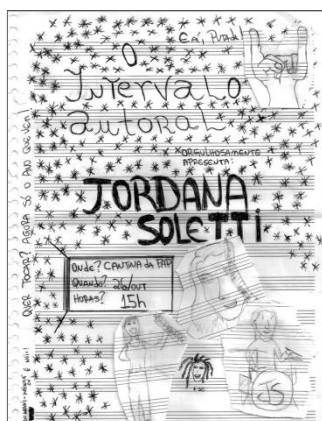


Figura 41 - Cartaz Intervalo Autoral - Jordana Soletti (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 42 - Cartaz Intervalo Autoral - Condomínio Público (Fonte: arquivo pessoal)



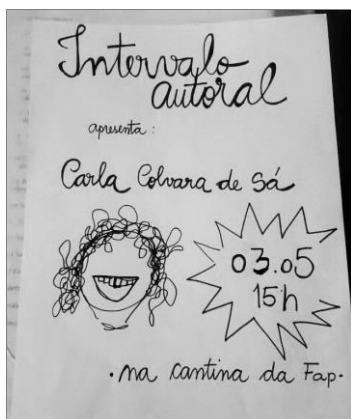


Figura 45 - Cartaz Intervalo Autoral - Carla Colvara de Sá (Fonte: arquivo pessoal)

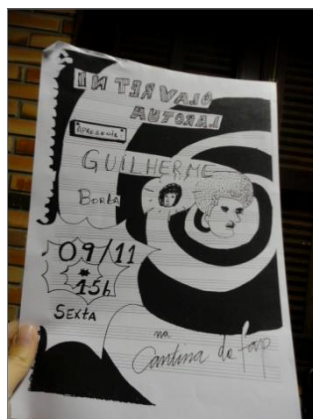


Figura 44 - Cartaz Intervalo Autoral - Guilherme Borba (Fonte: arquivo pessoal)

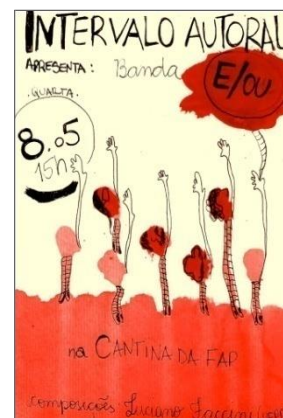


Figura 43 - Cartaz Intervalo Autoral - E/OU (Fonte: arquivo pessoal)

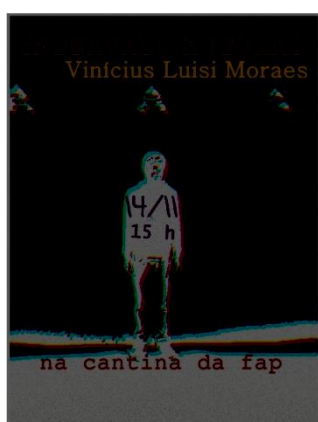


Figura 46 - Cartaz Intervalo Autoral - Vinícius Luisi Moraes (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 48 - Cartaz Intervalo Autoral - Paula Back (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 47 - Cartaz Intervalo Autoral - André Toscan da Silva (Fonte: arquivo pessoal)



Figura 50 - Cartaz Intervalo Autoral - Edith (Fonte: arquivo pessoal)

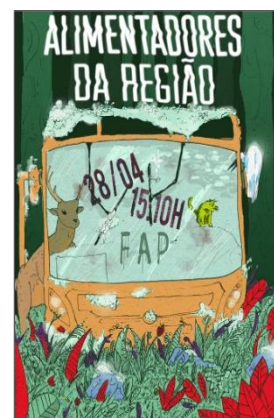


Figura 49 - Cartaz Intervalo Autoral - Alimentadores da Região (Fonte: arquivo pessoal)

9.8 ANEXO I – FOTOGRAFIA DO INTERVALO AUTORAL



Figura 51 - Fotografia do Intervalo Autoral - Asaph Eleutério (24/11/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 52 - Fotografia do Intervalo Autoral - Giovana Luersen (31/08/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 53 - Fotografia do Intervalo Autoral - Miniconto (06/09/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 54 - Fotografia do Intervalo Autoral - André Spinardi (04/09/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 55 - Fotografia do Intervalo Autoral - Ricardo Ribeiro (21/09/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 56 - Fotografia do Intervalo Autoral - Projeto Reinventar (19/10/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 58 - Fotografia do Intervalo Autoral - Jordana Soletti (26/10/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 57 - Fotografia do Intervalo Autoral - Cida Airam (23/11/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 59 - Fotografia do Intervalo Autoral - público (23/11/12) Fonte: arquivo pessoal



Figura 60 - Fotografia do Intervalo Autoral - Tiago Rodriguez e Hugo Oliveira (15/03/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 61 - Fotografia do Intervalo Autoral - Thiago Scaramella e Murilo Silvestrim (11/04/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 62 - Fotografia do Intervalo Autoral - Guilherme Silveira e Daian Gobbi (17/04/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 63 - Fotografia do Intervalo Autoral - Público (17/04/13)
Fonte: arquivo pessoal



Figura 64 - Fotografia do Intervalo Autoral - Carla Colvara de Sá (03/05/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 65 - Fotografia do Intervalo Autoral - E/OU (08/05/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 67 - Fotografia do Intervalo Autoral - Paula Back (16/05/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 66 - Fotografia do Intervalo Autoral - Le Kivel (06/06/13) Fonte: arquivo pessoal



Figura 68 - Fotografia do Intervalo Autoral - André Toscan da Silva (10/04/14) Fonte: arquivo pessoal



Figura 69 - Fotografia do Intervalo Autoral - Grupo Múndico (04/08/14) Fonte: arquivo pessoal



Figura 70 - Fotografia do Intervalo Autoral - Trio Los Comparsas (17/09/14) Fonte: arquivo pessoal



Figura 71 - Fotografia do Intervalo Autoral - Victória Lionço Mendes (24/09/14) Fonte: arquivo pessoal



Figura 72 - Fotografia do Intervalo Autoral - Projeto Reinventar (25/09/14) Fonte: arquivo pessoal

9.9 ANEXO J – FOTOGRAFIAS DO TREINO DE CAPOEIRA ANGOLA



Figura 73 - Treino de Capoeira Angola realizado no interior de uma sala na FAP (2015) Fonte: Guilherme Carnasciali



FIGURA 74 - Treino de Capoeira Angola realizado em outra sala da FAP (sem data) Fonte: Dalila Silva



FIGURA 75 - Roda de Capoeira no I OcupAngola. TELAB - Teatro Laboratório da FAP (29/10/15)
Fonte: Dalila Silva