

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Alan Caldas Simões

**“NO PRINCÍPIO ERA O CAOS”: limites e possibilidades das práticas informais de
aprendizagem musical na escola**

Belo Horizonte
2019

Alan Caldas Simões

**“NO PRINCÍPIO ERA O CAOS”: limites e possibilidades das práticas informais de
aprendizagem musical na escola**

Versão Final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Faria Braga Feichas

Belo Horizonte
2019

S593n

Simões, Alan Caldas

“No princípio era o caos” [manuscrito]: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. / Alan Caldas Simões. - 2019.
204 f., enc.;il.

Orientadora: Heloisa Faria Braga Feichas.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Música na escola - Estudo e ensino. I. Feichas, Heloisa Faria Braga. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.72



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música



Tese defendida pelo aluno ALAN CALDAS SIMÕES, em 29 de agosto de 2019, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dra. Heloísa Faria Braga Feichas
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Patrick Kruel Schmidt
Western University

Prof. Dra. Flávia Motoyama Narita
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Angelita Maria Vander Broock Schultz
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
Universidade Federal de Minas Gerais
(Faculdade de Educação)



Scanned with

Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG. CEP: 31270-901. Tel.: (031) 3409 4717.
E-mail: ppgmus@musica.ufmg.br – home page: www.musica.ufmg.br/ppgmus.

À minha família.

*A todos aqueles que sonham e se esforçam
para fazer um mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que sempre me incentivou e permitiu que este trabalho fosse concluído. Agradeço em especial ao meu irmão Alex Caldas Simões pela parceria, incentivo e considerações sempre oportunas.

Aos professores, servidores e alunos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* São Mateus, que me permitiram viver esta experiência acadêmica integralmente ao longo desses quatro anos.

À minha orientadora Dr.^a Heloisa Feichas que confiou em mim para alçar voos teóricos e práticos nesta pesquisa. Por sua amizade, generosidade, simplicidade e espiritualidade que tornaram esta jornada mais leve e feliz.

À minha co-orientadora no exterior Dr.^a Ruth Wright (*Western University, London, Canadá*) pelo afeto e preciosas contribuições à minha pesquisa. Agradeço imensamente a ela e ao professor Dr. Patrick Schmidt por me receberem generosamente na *Western University*, onde realizei o Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE - 88881.187833/2018-01) com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com certeza este foi o inverno mais caloroso e proveitoso de minha vida.

Aos professores integrantes de minha banca de doutorado pela disponibilidade e leitura atenta do meu trabalho, Dr.^a Flávia Motoyama Narita (EM/UnB), Dr. Leôncio José Gomes Soares (FAE/UFMG), Dr.^a Angelita Maria Vander Broock Schultz (EM/UFMG) e Dr. Patrick Schmidt (*Western University, London, Canadá*).

Ao Centro Pedagógico da UFMG, na figura do professor Dr. Evandro de Menezes (CP/UFMG) e os alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental participantes de minha pesquisa.

“**P**ense, pense muito, e faça-o com alegria. Deus o ajudará a criar pensamentos originais e fecundos.” (Da Logosofia)

RESUMO

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa que possui como tema central a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Assim, pretendo responder a seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as atitudes e os comportamentos dos alunos e professores inseridos em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Dessa forma, elenquei o seguinte objetivo específico de investigação: Categorizar, descrever e analisar as atitudes e os comportamentos de alunos e um determinado professor inserido em práticas informais de aprendizagem musical em uma escola brasileira específica. A fim de cumprir os meus objetivos de pesquisa adotei as práticas de aprendizagem musical utilizadas pelos músicos populares e sistematizadas para aplicação em contextos formais de ensino (GREEN, 2002, 2008b). Durante o primeiro semestre de 2017 ministrei na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFGM) 64 aulas, organizadas em 2 Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD), dispostos em 4 turmas, compostas por 28 alunos de 12 a 15 anos de idade. Adotei como procedimentos centrais de análise e discussão dos dados o método indutivo de pesquisa qualitativa conhecido como *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada. Assim, através da análise dos dados e fundamentado no processo de conscientização descrito por Paulo Freire construí um modelo teórico que determina “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”. Tal modelo descreve a relação dicotômica entre as categorias autoridade e autoritarismo; liberdade e licenciosidade, inseridas em um processo dinâmico de conscientização docente e discente em sala de aula. Este modelo sugere a necessidade de superação do *habitus* escolar, herança da Educação Bancária que permeia a formação da escola brasileira, para alcançarmos o estado potencial de Musicalidade Crítica. Por fim, acredito que o modelo teórico desenvolvido pode auxiliar pesquisadores e professores de música, interessados na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, na reflexão e avaliação de suas práticas docentes.

Palavras-chave: Aprendizagem musical informal na escola. Musicalidade crítica. Conscientização.

ABSTRACT

This work is a qualitative research about informal music learning in school aiming to answer the following research question: How are the attitudes and behaviour of students and teacher throughout the process of applying informal music learning practices in the school? A subsidiary question emerged during the research process: what kind of dilemmas and challenges students and teacher faced in the school context using informal music learning practices? Musical learning practices used by popular musicians and systematized for formal contexts of teaching by Lucy Green (GREEN, 2002, 2008b) were adopted. During the first semester of 2017, I taught 64 classes in the *Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)*, organized in 2 *Grupos de Trabalho Diferenciados* (GTD), arranged in 4 groups, composed of 28 students from 12 to 15 years of age. As central procedures of data analysis and discussion I chose the inductive method of qualitative research called Grounded Theory. Through the analysis of data and based on the process of conscientization described by Paulo Freire, a theoretical model was constructed which determines parameters for the analysis of teacher and students' behaviours in informal music learning in school. Such a model describes the dichotomous relationship between authority and authoritarian categories; freedom and licentiousness, inserted in a dynamic process of teacher and student conscientization in the classroom. This model suggests the need to overcome the school habitus, inheritance of Banking Education that permeates the formation of the Brazilian school, to reach the potential state of Critical Musicality. Finally, it is discussed that this theoretical model can help researchers and music teachers interested in the application of informal music learning in school, in the reflection and evaluation of their teaching practices.

Keywords: Informal music learning in the school. Critical musicality. Conscientization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As duas dimensões de organização da aprendizagem	24
Figura 2 - Pilares da Aprendizagem Musical Informal	26
Quadro 1 - Possibilidades de Experiência Musical	33
Figura 3 - Influências Teóricas de Paulo Freire	37
Figura 4 - “Gráfico que representa o movimento da consciência intransitiva para transitivo-ingênua, para a crítica e a fanatizada”	44
Figura 5 - Teoria Fundamentada	62
Quadro 2 - Plano de Aula GTD 1 – Turmas A e B	66
Quadro 3 - Plano de Aula GTD 2 – Turmas A e B	67
Quadro 4 - Síntese das aulas	69
Quadro 5 - Componentes e Perfil Grupo 1A	72
Quadro 6 - Componentes e Perfil Grupo 1B	73
Quadro 7 - Componentes e Perfil Grupo 2A	73
Quadro 8 - Componentes e Perfil Grupo 2B	73
Figura 6 - Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola	75
Figura 7 - Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola com descrição das subcategorias	79
Figura 8 - Condicionantes históricos do <i>‘habitus escolar’</i>	111
Figura 9 - Estruturas estruturantes e o movimento caleidoscópico da consciência	117
Figura 10 - Conceptualização dos diretos pedagógicos na educação	119
Figura 11 - Relação entre a Educação Problematicadora e a consciência crítica e a Educação Bancária e a consciência ingênua	122
Quadro 9 - Modos Pedagógicos identificados em Práticas baseadas na Aprendizagem Informal	137
Figura 12 - Herança do Ensino Bancário em professores e alunos	142
Figura 13 - Modos Pedagógicos	145
Quadro 10 - Saberes necessários à prática educativa	152
Quadro 11 - Descrição dos resultados musicais do Grupo 1A	158
Quadro 12 - Descrição dos resultados musicais do Grupo 1B	159
Quadro 13 - Descrição dos resultados musicais do Grupo 2A	160

Quadro 14 - Descrição dos resultados musicais do Grupo 2B	161
Figura 14 - Formação dos processos de interação caóticos	167
Figura 15 - Domínios da Musicalidade Crítica	177
Figura 16 - Processo de Conscientização Musical Crítica	179

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Prelúdio.....	14
1.2 Questão de Pesquisa.....	18
1.3 Objetivos.....	18
1.3.1 Objetivo Geral.....	18
1.3.2 Objetivo Específico.....	18
1.4 Referencial Teórico.....	18
1.5 Estrutura da Tese.....	19
2. MALHA TEÓRICA.....	21
2.1 Educação Musical Formal, Não Formal e Informal.....	21
2.2 Aprendizagem Musical Informal: Como os Músicos Populares Aprendem.....	25
2.2.1 Potencialidades da aprendizagem musical informal na escola	30
2.3 Prelúdio Freiriano.....	35
2.3.1. Inspirações Filosóficas.....	35
2.4 Conceitos Freirianos.....	39
2.4.1 Conscientização em Paulo Freire.....	39
2.4.2 Sobre o processo de conscientização.....	41
2.4.2.1 Estágios de Consciência e Conscientização.....	43
2.4.3 A Educação Bancária e a Educação Problematicadora.....	46
2.4.3.1 Caracterização da Educação Bancária.....	47
2.4.3.2 Educação Problematicadora: O anúncio da Pedagogia Libertadora.....	49
2.4.4 Uma leitura freiriana da realidade: Situações-limites, Atos Limites e Inédito Viável.....	52
2.4.5 Síntese da seção e considerações parciais.....	56
3. METODOLOGIA.....	57
3.1 Caracterização da pesquisa.....	57
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	64
3.2.1 Caracterização das aulas.....	65
3.2.2 Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	67
3.2.3 Organização das aulas.....	68

3.2.4 Confiabilidade, Generalização e Validade.....	69
3.3 Contextualizando o campo de pesquisa.....	70
3.3.1. Sobre o Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG).....	71
3.3.2 Caracterização do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD).....	72
3.3.3 Síntese da seção e considerações parciais.....	73
4. MODELO TEÓRICO.....	74
4.1. Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola.....	74
5. SITUAÇÕES-LIMITES: DISCENTES.....	80
5.1 Início do GTD: Primeiras experiências.....	80
5.1.1 Grupo 1A: “Eu não aprendi nada”.....	80
5.1.2 Grupo 1B: “Ao mesmo tempo em que a gente ganhava liberdade a gente também tinha que ter responsabilidade”.....	85
5.1.3 Grupo 2A: “Para mim era quase impossível aprender música”.....	92
5.1.4 Grupo 2B: “Eu acho que faltou dedicação”.....	97
5.1.5 Síntese da seção e considerações parciais.....	103
6. LIBERDADE <i>VERSUS</i> LICENCIOSIDADE.....	103
6.1 Compreendendo as Situações-Limites Discentes.....	104
6.1.1. Avaliação como instrumento de dominação.....	107
6.1.2 A conformação do ‘ <i>Habitus Escolar</i> ’.....	110
6.1.3 ‘ <i>Habitus</i> escolar’ e Consciência.....	115
6.1.4 O processo de conscientização e a superação do ‘ <i>habitus escolar</i> ’.....	121
6.1.5 Síntese da seção e considerações parciais.....	125
7. SITUAÇÕES-LIMITES: DOCENTE.....	126
7.1 No princípio era o caos.....	126
7.1.1 Diante do Caos: Reflexões e Desafios.....	129
7.2 Compreendendo as Situações-Limites Docentes.....	134
7.2.1 Síntese da seção e considerações parciais.....	139
8. AUTORIDADE <i>VERSUS</i> AUTORITARISMO.....	140
8.1 Em busca da Educação Musical Libertadora.....	140
8.1.1 Do Medo à Liberdade.....	147
8.1.2 Síntese da seção e considerações parciais.....	153
9. ATOS LIMITES: A SUPERAÇÃO DAS SITUAÇÕES-LIMITES.....	154

9.1 Sobre o Processo de Conscientização Docente e Discente.....	154
9.1.1 A produção de suporte didático para realização das tarefas.....	156
9.2 Resultados de ordem musical.....	157
9.2.1 Evolução Musical dos Grupos ao longo do GTD.....	158
9.2.1.1 Grupo 1A.....	158
9.2.1.2 Grupo 1B.....	159
9.2.1.3 Grupo 2A.....	160
9.2.1.4 Grupo 2B.....	161
9.2.1.5 Link para vídeos sobre evolução musical dos Grupos ao longo do GTD.....	162
9.3 Do caos à aprendizagem.....	163
9.3.1 Síntese da seção e considerações parciais.....	169
10. INÉDITO-VIÁVEL: EM BUSCA DA MUSICALIDADE CRÍTICA.....	169
10.1 Categoria central: Conscientização.....	169
10.2 Caminhos para Musicalidade Crítica.....	176
10.2.1 Síntese da seção e considerações parciais.....	182
11. CONCLUSÕES: DE FRENTE PARA O FUTURO.....	183
11.1 Retrospectiva Crítica.....	183
11.1.1 Contribuições da Tese.....	190
11.1.2 Implicações para pesquisas futuras.....	191
REFERÊNCIAS.....	191
VITA.....	204

1. INTRODUÇÃO

Apresentarei a seguir a problemática de minha investigação, a fim de situar o leitor sobre o campo de pesquisa investigado e justificar a relevância de minha pesquisa. Apresentarei ainda minhas questões e objetivos de pesquisa, seguidas de uma breve menção ao referencial teórico e referencial metodológico utilizados e que serão desenvolvidos com maiores aprofundamentos nos capítulos posteriores. Por fim, descreverei a estrutura de minha tese resumizando o conteúdo de cada capítulo.

1.1 Prelúdio

O meu objetivo inicial com esta pesquisa era unir as postulações teóricas de dois autores, Paulo Freire e Lucy Green. O primeiro título do meu trabalho foi: “Práticas Informais de Aprendizagem Musical e Autonomia: Um Diálogo entre Paulo Freire e Lucy Green”. Meu primeiro objetivo, até então, era analisar como os alunos exercem sua autonomia de aprendizagem dentro das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Porém, ao longo da pesquisa e diante dos desafios encontrados durante o campo, este objetivo foi redimensionado mantendo-se o referencial teórico e a descrição da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola.

Como uma grande parte de minha formação musical é informal, como trombonista, eu me sinto muito à vontade para trabalhar com metodologias informais no campo da Educação Musical. Meu primeiro contato com a música aconteceu quando eu tinha 16 anos e integrava uma banda marcial em uma escola pública do Ensino Médio na cidade de Guarapari, Espírito Santo (ES). Recordo que ficava admirado com o nosso Maestro que conseguia tocar de ouvido qualquer música que passava no rádio, parecia mágica. Ele ouvia a música e em seguida conseguia reproduzir, com fidelidade, cada nota, cada frase musical, cada articulação. Eu costumava dizer que quando aprendesse a tirar músicas de ouvido eu aprenderia uma música por dia.

Dez anos depois, entre bandas marciais, bandas de baile e bandas pop, passei de uma experiência informal com a música para uma experiência formal de aprendizagem musical. Ingressei na Licenciatura em Música na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e depois no Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante esta jornada de aprendizagem descobri que a forma como os músicos populares

aprendem também é uma forma legítima de aprendizagem musical, tal qual o ensino formal, e que havia diversos autores que se dedicavam a investigar os limites e as possibilidades desta modalidade de ensino na escola (D'AMORE, 2010; FEICHAS, 2010; GREEN, 2002, 2008b, 2009; MANS, 2009; NARITA, 2014; RODRIGUES, 2018; RODRIGUEZ, 2018; WRIGHT, 2008a, 2105).

Com o passar do tempo, fascinava-me a ideia de ensinar música aos meus alunos como eu mesmo havia aprendido, tocando de ouvido, tocando entre amigos e tocando as músicas que nós mais gostávamos. Mas sempre me vinha à mente o seguinte questionamento: Será que a escola está preparada para um ensino de música não convencional, onde não existem livros, currículos, partituras, planos de aula ou avaliações formais? O que aconteceria em sala de aula quando eu permitisse aos alunos total autonomia para conduzir o próprio aprendizado? Eles estariam prontos para viver esta experiência?

Do ponto de vista docente também me questionava sobre a função que desempenharia enquanto professor em uma modalidade de ensino não diretiva, onde os alunos devem ser os protagonistas do próprio aprendizado. Qual seria o meu papel em sala de aula se os alunos aprendessem 'sozinhos', sem a minha ajuda? Seria possível a harmonização entre as práticas informais de aprendizagem musical e as demandas do ambiente educacional formal? Quais são os conflitos docentes e discentes que nascem dessa relação? Eu estaria preparado para superar estes desafios em sala de aula?

Todas essas questões permaneciam como uma incógnita para mim e me conduziram ao longo dos anos à investigação, em uma realidade educacional concreta, das possibilidades e dos limites das práticas informais de aprendizagem musical na escola brasileira. Entendo que a música no ambiente escolar possui um papel singular. Diferentemente de outras disciplinas escolares¹, como português e matemática, a música possui um potencial integrador, pois representa, de certo modo, uma experiência viva que se manifesta na celebração da própria vida através da música (SMALL, 2016, p. 283).

Dessa maneira, defendo que quanto maiores forem os esforços docentes para garantir aos alunos um processo educativo musical autêntico, maiores serão as chances de celebração da música em todas as suas potencialidades (GREEN, 2005, p. 34). Defino um processo de educação musical autêntico, aquele que mantém as características básicas de sua transmissão independente do ambiente ao qual se está inserido. Por exemplo, tratando-se de aprender

¹ A música foi instituída como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte na escola através da promulgação da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Acesse a Lei completa em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. (Acesso 19/09/19).

música popular, nada mais natural do que aprender da maneira que os músicos populares aprendem, tirando as músicas de ouvido, por enculturação e através de uma complexa rede de aprendizagem colaborativa. No capítulo 2 desenvolverei em detalhes estes conceitos. Assim, os alunos podem, não apenas aprender a tocar um instrumento musical na escola, mas fazer música dentro e fora dela, concebendo-a como uma verdadeira ‘experiência viva’. Nesse sentido, as práticas de aprendizagem musicais realizadas pelos músicos populares têm se mostrado promissoras para revitalizar, no ambiente escolar, a motivação e o engajamento ao fazer musical (GREEN, 2008b). Hoje, portanto, urge em nossas escolas uma Educação Musical sintonizada com as necessidades musicais dos alunos, ao mesmo tempo em que é necessária uma revisão crítica das práticas tradicionais de ensino de música.

Creio que existe um potencial pedagógico inexplorado nas práticas informais de aprendizagem musical na escola que pode colaborar significativamente com a formação humana e musical de nossos alunos. Sabemos que no Brasil grande parte dos músicos possui uma formação musical popular oriunda das práticas informais. Portanto, a descrição da forma como os músicos populares aprendem (GREEN, 2002) não representa, exatamente, uma ‘novidade’ para os músicos populares brasileiros. Digamos que aprender por enculturação, imitação, cópia, reprodução e aprender em grupo ou por pares é uma prática comum entre os músicos populares de diversos estilos no Brasil (COELHO, 2016).

No entanto, representa sim uma ‘novidade’ para os músicos brasileiros a possibilidade de legitimação de tais práticas informais de aprendizagem musical nas escolas. Quantos são os professores de música formados, oriundos da música popular, que ensinam os seus alunos da mesma forma como aprenderam? Normalmente, apesar de toda a sua vivência musical informal anterior à academia, tais professores tendem a aceitar os valores e padrões de ensino musical formal como sendo os únicos possíveis, desmerecendo o próprio conhecimento musical que possuem.

Vale destacar que existe uma hegemonia no universo musical, e, em especial, no universo da Educação Musical, de metodologias de ensino e aprendizagem, repertório e práticas musicais derivadas da música clássica centro-europeia (FEICHAS, 2010). Tais práticas apresentam-se no universo musical como verdades universais, conduzindo a reprodução e a perpetuação inconsciente de valores e crenças no campo educacional (GREEN, 2008a).

Ao defrontar-me com as particularidades da realidade educacional brasileira minha pesquisa objetiva investigar as potencialidades e os limites das práticas informais de aprendizagem musical na escola, entendendo-as como potencialmente libertadoras (NARITA,

2014, p. 46). Assim, o presente trabalho, configura-se não só como um relato de experiência sobre a aplicação de alguns princípios da aprendizagem informal musical na escola, mas também como uma investigação de natureza reflexiva e exploratória, culminando com uma formulação teórica fundamentada nos dados.

Em diversos países a aprendizagem musical informal está presente na escola, como é o caso das escolas inglesas, onde a música está consolidada e presente no currículo escolar (WRIGHT, 2008a, p. 399-400). Enquanto na Inglaterra as escolas inglesas discutem questões curriculares e formas de implementação de uma educação musical relevante e significativa para os alunos, no Brasil ainda lutamos pela consolidação do ensino de música dentro do espaço escolar (PENNA, 2007; PENNA; ALVES, 2001).

É importante destacar que a presente tese não se trata de uma pesquisa de natureza comparativa, que visa analisar as implicações da transposição de uma metodologia inglesa de ensino de música para o Brasil. Através da análise de meus dados formulei, em caráter de ensaio, um modelo teórico que descreve os fenômenos por mim experienciados e observados, partindo de uma leitura freiriana da realidade. É importante ressaltar que são escassas as pesquisas que possuem como fundamentação teórica principal o trabalho de Paulo Freire aplicado à Educação Musical (ABRAHAMS, 2005a, 2005b, 2007; NARITA, 2014, 2015).

Minha proposição teórica, portanto, sugere a necessidade da superação do ‘*habitus* escolar’, herança da Educação Bancária que permeia a formação da escola brasileira, para alcançarmos o estado de Musicalidade Crítica. A Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inerentes² e significados delineados³ presentes na experiência musical (GREEN, 2008b, p. 91). Em certo sentido, minha pesquisa utiliza o conceito de Musicalidade Crítica, inserindo-o em um processo amplo de conscientização, tal qual descrito por Freire (1959, 1967).

Ressalto que a pesquisa sobre a análise dos comportamentos docentes e discentes inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical na escola representa um aprofundamento dos estudos iniciados por Green (2002, 2008a, 2008b) e um avanço na

² Os significados musicais inerentes referem-se aos materiais musicais e às suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (GREEN, 2012, p. 63).

³ Os significados delineados são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos, políticos, entre outros (GREEN, 2008a, p. 44). Os significados delineados podem ser estabelecidos socialmente ou individualmente (GREEN, 2012, p. 63). É importante lembrar que “[n]enhuma música pode ser percebida em um vácuo social [...] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso” (GREEN, 2012, p. 63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (GREEN, 2012, p. 63).

compreensão dos processos de conscientização realizados por professores e alunos em busca da Musicalidade Crítica. Por fim, acredito que o modelo teórico desenvolvido pode auxiliar pesquisadores e professores de música na reflexão e avaliação de suas práticas docentes.

1.2 Questão de Pesquisa

- Como se caracterizam as atitudes e comportamentos dos alunos e professores inseridos em práticas informais de aprendizagem musical na escola?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral:

- Compreender os limites e as possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Categorizar, descrever e analisar as atitudes e os comportamentos de alunos e um determinado professor inserido em práticas informais de aprendizagem musical em uma escola brasileira específica;

1.4 Referencial Teórico

Essa tese possuiu como referencial teórico principal os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire quanto à consciência e ao processo de conscientização (FREIRE, 1959, 1967, 1978, 1987) e os trabalhos desenvolvidos por Lucy Green, quanto às formas de aprendizagem dos músicos populares (GREEN, 2002); a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola (GREEN, 2008b) e a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008b). No capítulo de revisão de literatura desenvolvi cada um destes conceitos em pormenores, bem como situei suas origens e fundamentos epistemológicos.

1.5 Estrutura da Tese

A tese se estrutura a partir das categorias freirianas de Situações-Limites, Atos Limites e Inédito Viável. Após a introdução, revisão de literatura e metodologia, apresento, na seção Situações-Limites, os desafios discentes e docentes enfrentados durante a aplicação das práticas musicais informais na escola. Em seguida, na seção Atos Limites, descrevo os comportamentos docentes que apresentei afim de superar as dificuldades que limitavam e conformavam minhas atuações. Na seção Inédito Viável descrevo os desdobramentos e resultados da investigação que apontam possíveis caminhos para a Educação Musical.

No capítulo 1, apresento uma introdução ao tema de investigação bem como sustento a relevância da investigação, apresentando em seguida minhas questões de pesquisa, objetivos, referencial teórico e referencial metodológico. Já no capítulo 2 apresento os conceitos centrais que fundamentam minha tese. Inicio com uma breve caracterização das modalidades de ensino Formal, Não Formal e Informal, descrevendo especialmente as práticas informais de aprendizagem musical realizadas pelos músicos populares. Por fim, defino os principais conceitos teóricos desenvolvidos por Paulo Freire quanto ao processo de conscientização, Educação Problematicadora, Educação Bancária, Situações-limites, Atos Limites e Inédito Viável.

No capítulo 3 apresento a metodologia e os procedimentos metodológicos principais utilizados na pesquisa. Descrevo os fundamentos da Teoria Fundamentada ou *Grounded Theory*. Em seguida, caracterizo as aulas e a organização dos grupos pesquisados. No capítulo 4 apresento o modelo teórico “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”. Tal modelo descreve a relação dicotômica entre as dimensões docentes Autoridade/Autoritarismo e a dimensão discente Liberdade/Licenciosidade, ambas as dimensões mediadas pelo processo de conscientização.

No capítulo 5 descrevo e analiso as situações-limites experimentadas pelos alunos no exercício das práticas musicais informais na escola. Descrevo em detalhes os principais eventos ocorridos durante as primeiras aulas do projeto, fase esta de maior relevância para a pesquisa. No capítulo 6 realizo uma análise crítica dos acontecimentos descritos no capítulo anterior caracterizando a dicotomia discente Liberdade *versus* Licenciosidade e os condicionantes históricos que deram origem ao que denomino de ‘*Habitus* Escolar’. Em seguida, no capítulo 7, descrevo e analiso os desafios e situações-limites docentes experimentadas por mim na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na

escola. No capítulo 8, caracterizo as situações-limites docentes descritas no capítulo anterior inseridas na relação Autoridade *versus* Autoritarismo, relação essa que nasce das contradições entre o medo e a liberdade.

No capítulo 9 descrevo e analiso os Atos Limites que esbocei na busca por superar as situações-limites docentes e discentes encontradas. Apresento o material de apoio didático produzido para os alunos e as estratégias docentes que adotei para auxiliá-los na superação de suas dificuldades musicais, bem como assinalo os resultados de ordem musical concretos apresentados pelos grupos.

Já no capítulo 10 sintetizo as categorias discutidas na pesquisa, condensadas na categoria central denominada conscientização. Desse modo, apresento, em caráter ensaístico, possibilidades de caminhos para a Musicalidade Crítica, por meio da junção do pensamento freiriano sobre o processo de conscientização e a Teoria dos Significados Musicais, descrita por Lucy Green. Essa síntese resulta no que denomino de “Processo de Conscientização Musical Crítica”, onde se torna virtualmente possível um processo de conscientização sobre o mundo através do objeto música. Por fim, no capítulo 11, realizo uma síntese das conclusões alcançadas ao longo da pesquisa, ressaltando as contribuições para o campo da Educação Musical, bem como as implicações para investigações futuras.

2. MALHA TEÓRICA

Nesse capítulo discutirei os principais conceitos utilizados na tese e que servirão de base para as minhas análises e formulações teóricas. Julgamos de fundamental importância esta breve revisão de literatura para situar o leitor no campo da Aprendizagem Musical Informal e oferecer-lhe maiores detalhamentos sobre o processo de conscientização descrito por Freire, parte fundamental de minha investigação. Neste capítulo apresento: 1) A distinção entre as modalidades de aprendizagem musical formal, não formal e informal; 2) As formas como os músicos populares aprendem; 3) Os fundamentos teóricos do trabalho de Paulo Freire; e 4) os principais conceitos freirianos relacionados à nossa investigação. Ao final do capítulo apresento uma síntese da seção e minhas considerações parciais sobre a seção.

2.1 Educação Musical Formal, Não Formal e Informal

A educação musical envolve relações entre o campo da educação e o campo da música. A forma como estas relações se estabelece determinam a natureza desta educação musical: se formal, não formal ou informal. Em uma visão macro, se observarmos atentamente as propostas de educação musical ao longo da história (ARROYO, 2008; FONTERRADA, 2008; MARTINS, 1985; PEREIRA, 2014), veremos que elas possuem como pano de fundo a dicotomia entre a relação música popular e música erudita, saber popular e saber erudito.

Dessa forma, os conhecimentos, práticas e valores inerentes à música erudita, chamado por Adorno de “música séria” (ADORNO, 2011, p. 73), deram origem às bases da educação musical formal ou ao chamado modelo conservatorial em música. Esse modelo é “[...] caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o ‘virtuosismo’” (PENNA, 2007, p. 51). Já os conhecimentos, práticas e valores inerentes à música popular formam as bases da educação musical informal (GREEN, 2012, p. 67-68). Analogamente a definição de Libâneo (2010) sobre a educação não formal, pode ser dito que a educação não formal em música, “[...] perpassa as modalidades de educação formal e não-formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 91; MAK, 2007, p. 19).

Segundo Mak (2007, p. 12), podemos distinguir as modalidades de educação musical formal, não formal e informal analisando as seguintes questões: a) quem controla o processo de aprendizagem; b) em que tipo de ambiente esse aprendizado ocorre; e c) quais são os

resultados desse aprendizado em termos de valor. Nesse sentido, há dois tipos principais de aprendizado: a) aprendizado intencional – proposital; e b) aprendizado incidental – aprendizado decorrente da prática, ou seja, aprende-se na ação do fazer (MAK, 2007, p. 12). Em relação aos resultados do aprendizado esses podem ser: a) explícitos – onde se pode verbalizar o que se aprendeu; ou b) implícitos – onde a verbalização do ‘por que’ e ‘como’ desse aprendizado ocorreu não se manifesta claramente (MAK, 2007, p. 12).

Folkestad (2006) apresenta uma abordagem semelhante para classificar as modalidades de ensino em música. Ele define quatro categorias que determinam tal classificação, a saber: (1) Situação – representada pelo contexto físico onde ocorre o aprendizado, se dentro ou fora dos estabelecimentos formais de ensino; (2) Estilo de aprendizagem – representado pelo caráter ou natureza do aprendizado, utilizando-se abordagens tradicionais em música, como aprender priorizando a notação musical, ou de maneira informal, enfatizando a escuta atenta e o ‘tocar de ouvido’; (3) Domínio – representado pela aprendizagem autorregulada pelo aluno ou pela aprendizagem direcionada pelo professor; e (4) Intencionalidade – representada pelo aprendizado para atender aos fins curriculares ou para atender as necessidades individuais decorrentes das motivações pessoas dos alunos (FOLKESTAD, 2006, p.141-142).

O aprendizado formal em música ocorre nas instituições oficiais de ensino, que possuem uma sistematização curricular e gera, ao final do curso, uma diplomação válida como certificação oficial de aprendizado (MAK, 2007, p. 13). No campo da música estas instituições oficiais podem ser chamadas de conservatórios musicais ou instituições de ensino superior que oferecem cursos de breve ou longa duração em que o aluno recebe ao final do curso um grau acadêmico que lhe confere a certificação de formação em música (FOLKESTAD, 2006, p.141).

Na educação formal o aprendizado é intencional, organizado sistematicamente por um currículo estruturado, onde o professor orienta o aluno quanto ao que aprender e como aprender. Ao final do processo de aprendizagem esse aluno é submetido a avaliações, onde deverá verbalizar ou demonstrar o quanto aprendeu do conteúdo previsto no currículo (CEDEFOP, 2014, p. 99). Tais avaliações, na maior parte das vezes, estão associadas a valores e padrões estabelecidos pela pedagogia formulada pela música clássica ocidental (GREEN, 2002, p. 4). Assim, o aluno possui o aprendizado orientado com fins de apreensão de conteúdos e aquisição de competências já anteriormente definidas pelo sistema educacional em que está inserido.

Já a educação não-formal ocorre em estabelecimentos não oficiais de ensino, tais com: grupos comunitários, associações e organizações não governamentais, cursos livres de música, entre outros. Essa modalidade de ensino requer um estudante altamente engajado nas atividades, que atua sobre um currículo semiestruturado, flexível e não linear, adaptado às necessidades particulares de cada grupo (MAK, 2007, p. 15-16). Esse aprendizado é intencional, pois leva em consideração uma estruturação curricular flexível, e, ao mesmo tempo, incidental, pois o aluno aprende na própria ação do fazer (CEDEFOP, 2014, p. 183-184; FOLKESTAD, 2006, p.141).

Ressalto que o ensino não formal difere substancialmente do ensino formal, pois o aprendizado oriundo da relação aluno-aluno é tão importante quanto o aprendizado professor-aluno (MAK, 2007, p. 15-16). Nesse sentido, a figura do instrutor ou orientador/técnico musical (*coach*) é fundamental, ainda que em alguns casos ela não tenha formação oficial em música. Dessa forma, seu saber e orientações pedagógicas que oferece aos alunos é resultado de sua experiência musical não formal e/ou informal em música.

Por fim a Educação Musical Informal ocorre asistematicamente ao longo da vida (CEDEFOP, 2014, p. 111). Este aprendizado ocorre entre colegas, amigos e familiares e em diversos ambientes e contextos que não são instituições oficiais de ensino e nem se enquadram como educação não formal em música. No aprendizado informal o músico “ensina a si mesmo” (GREEN, 2002, p. 5), observando e imitando os músicos ao seu redor. Portanto, esse aprendizado ocorre voluntariamente de maneira exploratória e autônoma (MAK, 2007, p. 14-15). Assim é o próprio indivíduo que regula seu desenvolvimento musical, sua rotina de estudos e seu progresso, motivado por interesses individuais.

O aprendizado informal em música está diretamente ligado ao contexto em que ele ocorre e, portanto, não é baseado em uma estruturação curricular. Esse processo de aprendizagem informal é orientado pelos interesses e motivações pessoais do aluno, tornando-se mais sintético do que analítico (MAK, 2007, p. 14-15). Dessa forma, o aprendizado é intencional e incidental, mas não orientado pelo professor. Geralmente os músicos populares aprendem de uma maneira não linear, não obedecendo a uma ordenação de conteúdos musicais que vai do simples ao complexo. Nesse sentido, seu aprendizado, apresenta-se de forma casual e aleatória (GREEN, 2002, p. 207).

O resultado de seu aprendizado pode ser tanto implícito como explícito, mas este processo não é conduzido para uma qualificação do seu saber. Em linhas gerais, podemos afirmar que o aprendizado informal em música se estabelece para a satisfação pessoal do aluno e sua auto realização em termos pessoais e musicais.

Podem-se organizar as dimensões de aprendizagem musical formal, não formal e informal da seguinte forma (Figura 1):



Figura 1: As duas dimensões de organização da aprendizagem
Fonte: Mak (2007, p. 19)

Como descrito na Figura 1 acima, a educação informal em música pode ocorrer tanto fora dos estabelecimentos formais de ensino, como conservatório e/ou escolas de música, como dentro dos mesmos. O aprendizado musical informal perpassa as práticas formais e informais em música, podendo conviver harmonicamente com elas (FEICHAS, 2010, p. 52). Entretanto é difícil estabelecer limites claros que definam as fronteiras entre cada modalidade de ensino (MAK, 2007, p. 19).

Nesse sentido é importante ressaltar que a classificação dos estilos ou modalidades de aprendizagem musical não deve ser compreendida como uma definição estática. Pelo contrário, definir a aprendizagem formal em música como a aprendizagem que ocorre nas instituições formais de ensino e que se relaciona apenas a música clássica ocidental, representa uma visão simplista do processo. Por outro lado, definir a aprendizagem informal em música como a que ocorre fora das instituições formais de ensino e se relaciona com a música popular, representa um pré-conceito.

Portanto, esta visão estática sobre as modalidades de ensino e aprendizagem musical deve ser substituída por uma visão dinâmica do processo educacional, onde os estilos de aprendizagem formal e informal são aspectos do fenômeno da aprendizagem, representando algo mais que apenas questões de 'onde', 'como' e 'por que' este aprendizado ocorre

(FOLKESTAD, 2006, p.142). Por isso devemos estar sempre alertas para que o informal não se torne sinônimo de “verdadeiro ou autêntico” (FOLKESTAD, 2006, p.143), enquanto o formal seja entendido como sinônimo de “artificial ou ruim” (FOLKESTAD, 2006, p.143).

Em outras palavras, as modalidades de educação formal, não formal e informal em música não representam elementos contrários ou opostos, portanto “[...] não devemos considerá-las como práticas exclusivas [...]” (GREEN, 2002, p. 5-6), mas sim representam um “*continuum*” (FOLKESTAD, 2006, p.143). Tais modalidades de ensino musical apresentam-se apenas como configurações que priorizam determinados valores, atitudes, conteúdos, competências e habilidades em detrimento de outros, em conformidade com seus objetivos específicos de ensino (GREEN, 2002, p. 6).

Nesse sentido, as práticas informais em música não devem ser vistas como um método alternativo de fazer musical ou como uma atividade acessória à educação musical formal. Pelo contrário, tais práticas, quando realizadas de forma adequada, aumentam a possibilidade de produção musical sobre diversos estilos e representam a possibilidade de celebração da *performance* musical de maneira colaborativa, pois o seu elemento constituinte principal é o prazer e o próprio amor pela música (GREEN, 2002, p. 212).

2.2 Aprendizagem Musical Informal: Como os Músicos Populares Aprendem

Como os músicos populares aprendem? Para responder a essa pergunta Green (2002) entrevistou 40 músicos populares em Londres/Inglaterra, entre outubro de 1998 a maio de 1999. Os participantes da pesquisa tinham entre 15 e 50 anos de idade e estavam ligados ao gênero musical rock. Embora sua investigação não tenha pretensões de generalizações universais, ela destaca que os resultados de sua pesquisa permitem comparações entre similaridades e diferenças entre os processos de aprendizagem realizados pelos músicos populares em diversas partes do mundo (GREEN, 2002, p. 08).

Segundo Green (2002) os músicos populares adquirem suas habilidades musicais através de um amplo e complexo processo de aprendizagem informal em música, que envolve principalmente (GREEN, 2002, p. 106, 177): a) Enculturação (GREEN, 2002, p. 22, 68); b) Desenvolvimento auditivo (GREEN, 2002, p. 24); e c) Aprendizagem colaborativa (ou aprendizagem em grupo) (GREEN, 2002, p. 82-83). Pode-se ilustrar os princípios de aprendizagem dos músicos populares da seguinte maneira (Figura 2):

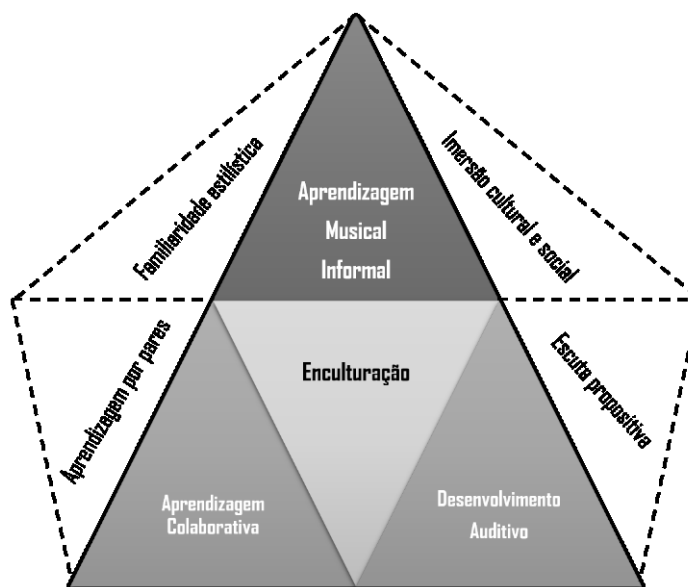


Figura 2: Pilares da Aprendizagem Musical Informal
 Fonte: Nossa a partir de Green (2002, p. 22, 24, 62, 82-83)

A aprendizagem informal em música representa um conjunto de práticas musicais e sociais, realizadas conscientemente ou inconscientemente, que envolvem a familiaridade com os estilos musicais em questão, a enculturação em ambientes musicais, o aprendizado por pares e o desenvolvimento de técnicas e métodos de autoaprendizagem (GREEN, 2002, p. 16). Em outras palavras, o processo de aprendizagem musical informal possui como base três pilares. O primeiro pilar representa o eixo central do processo de aprendizagem musical informal. Ele caracteriza-se pelo processo de enculturação, que possui como agentes principais a familiaridade estilística, representado pela aproximação aos materiais sonoros, e o processo de imersão cultural e social que o indivíduo realiza.

No caso dos músicos populares este processo de enculturação é sustentado pela aprendizagem colaborativa que envolve a aprendizagem por pares e pelo desenvolvimento auditivo que envolve a escuta propositiva, ou seja, aquela realizada com intenções de cópia e reprodução musical, comumente denominado de ‘tirar músicas de ouvido’. Outro elemento importante no processo de aprendizagem informal dos músicos populares são as motivações pessoais para aprender música. Os músicos populares aprendem de maneira voluntária e prazerosa, nunca por obrigação (GREEN, 2002, p. 124, 197).

O termo enculturação tem sua origem na antropologia e foi descrito pela primeira vez por Herskovits⁴ em 1948. Em poucas palavras, este termo pode ser definido como o envolvimento do indivíduo na cultura que o cerca (GRUSEC; HASTINGS, 2015, p. 525).

⁴ HERSKOVITS, M. J. *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Knopf, 1948.

Este envolvimento é caracterizado pela prática e atuação que permite ao mesmo adquirir os valores e comportamentos sustentados pela cultura em questão. Nesse sentido, o processo de enculturação envolve uma multiplicidade de cenários, como a família, instituições sociais, escolas, mídia, amigos, entre outros. O resultado final desse processo é um indivíduo competente nos aspectos da cultura, o que inclui o domínio da linguagem e a compreensão dos rituais e valores específicos sustentados por tal comunidade (GRUSEC; HASTINGS, 2015, p. 525).

Portanto, a enculturação permite aos indivíduos a formação de suas identidades culturais através de um processo contínuo e duradouro de imersão cultural (TAN, 2014, p. 393). Por exemplo, no processo de enculturação musical os indivíduos assimilam ideais musicais e valores estéticos, bem como assimilam o uso da música em diversos contextos, sociais, culturais e políticos (TAN, 2014, p. 394). Alguns autores, inclusive, sustentam que o processo de enculturação enquanto forma de aquisição cultural é um processo de natureza cognitiva (MENARY, 2014, p. 4 *apud* FABRY, 2015, p. 2).

Nesse raciocínio, todas as pessoas são “enculturadas musicalmente pela sociedade” (GREEN, 2002, p. 22), pois não podem fechar seus ouvidos para a música que está ao seu redor e em sua época. De modo geral, pode-se dizer que a grande maioria das pessoas não está enculturada na música clássica assim como estão enculturadas na música popular e este fato é ignorado por muitos educadores musicais (GREEN, 2002, p. 187). Existem três modos de enculturação musical: a) tocar ou cantar - que consiste em um fazer musical ativo; b) compor e improvisar - considerando-se a improvisação como uma forma de composição espontânea; e c) ouvir – que consiste na realização de processos de escuta (GREEN, 2002, p. 22). Portanto, “[...] a enculturação é um processo fundamental para os músicos populares” (GREEN, 2002, p. 68).

Destaca-se na experiência de aprendizagem musical dos músicos populares a presença e a inserção em comunidades de práticas, tais como: interação no ambiente familiar, onde existem músicos amadores ou profissionais, rodas de capoeira, bandas de música (fanfarra ou banda marcial), bandas cover, rodas de choro, rodas de viola, entre outras possibilidades (COELHO, 2016, p. 75-76).

Dentre as principais habilidades musicais desenvolvidas pelos músicos populares está o desenvolvimento auditivo. A prática de ouvir e copiar gravações ou as músicas produzidas por outros músicos está presente em diversas culturas musicais pelo mundo e faz parte da história da humanidade (GREEN, 2002, p. 186). Por sua natureza oral, as práticas musicais informais requerem de seus cultores a capacidade para aprender ouvindo, ou seja, aprender

copiando, imitando e reproduzindo no instrumento ou voz as músicas escolhidas para tocar. À medida que este processo de escuta é aperfeiçoado o músico pode perceber auditivamente as relações melódicas, harmônicas e rítmicas presentes em uma música e compreendê-las e com isso reproduzi-las em seu instrumento.

Essa habilidade pode ser aprendida e desenvolvida por qualquer indivíduo, não sendo, portanto, uma habilidade musical inata, mas sim adquirida (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 14). Green (2002) estabelece três tipos de escuta musical, a saber, (GREEN, 2002, p. 23-24): a) Escuta propositiva ou intencional – Escuta que envolve uma proposição ou intenção definida. Por exemplo, ouvir uma música com a intenção de copiar e reproduzir no instrumento ou voz. É nesse nível de escuta que atuam os músicos populares desde os seus primeiros estágios de aprendizado; b) Escuta atenta – Escuta realizada com o mesmo nível de detalhamento da escuta propositiva, porém não possui a intenção de copiar e repeti-la no instrumento ou voz; e c) Escuta distraída - Escuta realizada sem grandes detalhamentos, objetivando o prazer ou o entretenimento. Percebe-se a música, mas não se presta atenção a ela. Estão incluídas nessa escuta as músicas ambiente, como músicas de elevador ou músicas de supermercado, entre outras.

Quando estimulamos nos alunos hábitos de escuta dentro desses diferentes tipos como, escuta propositiva ou intencional, escuta atenta e escuta distraída, estamos aumentando seus conhecimentos musicais, sua capacidade de apreciação musical e os inserindo em um processo de enculturação musical por meio da escuta. Quando os alunos estão engajados nessas atividades tendem a desenvolver performances musicais mais fluidas e mais conscientes (GREEN, 2002, p. 189). O processo de enculturação musical pela escuta não apenas aproxima os alunos das músicas que gostam e se identificam, mas os permite aumentar sua capacidade de tocar com o chamado *'feeling'* (sentimento ou sensibilidade musical), permitindo com que estejam abertos à escuta de outros estilos musicais (GREEN, 2002, p. 201). Enfim, o desenvolvimento da escuta musical é um aspecto fundamental das práticas musicais informais, pois é através dele que ocorre o aprendizado musical significativo para os músicos populares.

Além do desenvolvimento auditivo temos a aprendizagem colaborativa ou em grupos como elementos fundamentais da aprendizagem musical informal. As discussões sobre aprendizagem colaborativa emergiram no campo da educação a partir das décadas de 1980 e 1990 (SMITH; MACGREGOR, 1992, p. 10), possuindo, atualmente, especial relevância para ensino superior (LUZZATTO; DIMARCO, 2010) e o ensino a distância (ROBERTS, 2003). De maneira ampla, podemos situar a aprendizagem colaborativa como uma sistematização

didática aplicada ao ensino que possui seu desenvolvimento associado aos estudos sobre: a) a interação social na aprendizagem (VYGOTSKY, 1978); b) o desenvolvimento cognitivo na aprendizagem (PIAGET, 1929); c) a importância do aprendizado enquanto processo social ativo (BRUNER, 1986); e d) a importância do ambiente físico e social no processo de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991).

De fato, o conceito de aprendizagem colaborativa é fortemente influenciado pelas teorias de aprendizagem de Vygotsky (1978), em especial sobre sua formulação teórica sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2000)⁵. É importante ressaltar que os conceitos de aprendizagem colaborativa e comunidades práticas possuem significados semelhantes, pois ambos postulam, em essência, um aprendizado compartilhado e democrático, requerendo de seus cultores fortes laços de engajamento individual e coletivo na construção do conhecimento (SAETHER, 2013, p. 38).

Em síntese, a aprendizagem colaborativa é um termo genérico que representa um processo de engajamento social e intelectual coletivo (SMITH; MACGREGOR, 1992, p. 10-11). Quando os músicos populares aprendem em conjunto, seja em pares ou em grupos de amigos, eles apreendem de forma colaborativa, pois estão engajados social e intelectualmente em seu aprendizado. Assim, a aprendizagem colaborativa pode ocorrer também na ausência de ensino (LEBLER, 2013, p. 115) e sua presença é inevitável nos processos informais de educação musical (DICKSON; DUFFY, 2013, p. 210).

Portanto, no campo da aprendizagem informal em música, a aprendizagem colaborativa assume contornos singulares, definindo-se como aprendizagem em grupo e/ou aprendizagem por pares (GREEN, 2002, p. 83). Quando os músicos iniciantes formam suas bandas ou seus primeiros grupos musicais, mesmo que amadores, eles formam inconscientemente uma comunidade de prática em música que se desenvolve por meio da aprendizagem colaborativa.

Os músicos populares aprendem observando e imitando seus pares (GREEN, 2002, p. 82), tendo como procedimentos de aprendizagem a troca de experiências, a tolerância, o comprometimento e a habilidade de ouvir uns aos outros, além do sentimento comum de amor e paixão pela música (GREEN, 2002, p. 114-117). Inseridos nesse ambiente dialógico, a demonstração representa o elemento central do processo de aprendizagem dos músicos

⁵ Segundo Vygotsky (2000), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2000, p. 112).

populares, ao invés de explicações verbais ou teóricas (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 100).

2.2.1 Potencialidades da aprendizagem musical informal na escola

Seria possível aprender música na escola como os músicos populares aprendem? Utilizar esses princípios didáticos para ressignificar o papel de professores e alunos em aulas de música na escola? Pensando nisso e visando tornar o ensino de música significativo e estimulante para os adolescentes e jovens nas escolas inglesas, Green (2008b) organizou sete estágios didáticos para aprendizagem musical informal na escola (GREEN, 2008b, p. 193-194), a saber: (1) Em grupos os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação em áudio. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase, os alunos possuem total autonomia, não recebendo influência direta do professor; (2) No segundo estágio, os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor” (GREEN, 2008b, p. 26); (3) Repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (4) No quarto estágio, “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (GREEN, 2008b, p. 193); (5) Os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; (6-7) Nos estágios seis e sete todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno.

Utilizando estes passos didáticos, Green (2008b) coordenou uma pesquisa-ação que envolveu diversos professores e alunos em Londres (UK), originando o projeto *Musical Futures*⁶. Tal projeto tornou-se parte do programa de educação musical nacional da Inglaterra. Em síntese, o *Musical Futures* é uma abordagem de ensino e aprendizagem musical que pretende repensar os caminhos da educação musical escolar (D'AMORE, 2010, p. 9), tornando-a motivadora e significativa para os alunos. Portanto, configura-se como uma educação musical em sintonia com as demandas educacionais dos alunos inseridos em um mundo multicultural e tecnológico.

⁶ A abordagem do *Musical Futures* deriva dos estudos sobre as práticas de aprendizagem informal realizadas pelos músicos populares (GREEN, 2002). Tal projeto, tornou-se parte do programa de educação musical nacional da Inglaterra. Os objetivos centrais do programa são: a) engajar jovens de 11 a 18 anos em atividades musicais significativas e sustentáveis; b) tornar o aprendizado musical relevante para os jovens e conectado a seus interesses e experiências dentro e fora da escola; c) permitir que os jovens experimentem e participem de um fazer musical prático; d) compreender os processos de criação e produção musical; e) contribuir para o desenvolvimento social, educacional e pessoal do educando. (D'AMORE, 2010, p. 9). Para mais informações acessar: <<https://www.musicalfutures.org>>. (Acesso em 27 de fev. 2018).

Se observarmos nossos hábitos de escuta musical quotidianos, notaremos que somos mais afins a determinados gêneros musicais, estilos musicais, artistas ou bandas que outros. Este ‘gosto musical’ ou ‘afinidade musical’ é o resultado de uma complexa rede de influências ideológicas, sociais e culturais que determinam um maior grau de familiaridade ou não familiaridade com o objeto musical. Essa experiência pode se estabelecer de modo consciente ou inconsciente, mas virtualmente, nenhum ouvinte pode estar aberto ou receptivo a todo tipo de música, porque isso implicaria conhecer e estar familiarizado com todas as músicas e culturas do mundo em todas as épocas e idades.

O processo de formação da experiência musical é desenvolvido por Green (2008a) através do que ela denominou de Teoria dos Significados Musicais (GREEN, 2000a). Em geral por mais que sejamos educados musicalmente e tenhamos uma vasta cultura musical erudita e popular, sempre estaremos ‘surdos’ para algum tipo de música (GREEN, 2008a, p. xix), pois o nível de percepção que teremos sobre ela será tão ínfimo, que nossa experiência de escuta, de compreensão musical, será praticamente inexistente, portanto, alienada. Metaforicamente, a Teoria do Significado Musical assinala que este processo, embora não seja fatalista, atua de forma independente, regulado por mecanismos ideológicos autônomos que, muitas vezes, desconhecemos.

Segundo Adorno, a consciência dos indivíduos e seu posicionamento diante da música são resultantes de um “conflito entre posição social e ideológica” (ADORNO, 2011, p. 72). Por isso sugere que seja investigado mais a fundo como este conflito ideológico se estabelece em nível da escuta musical (ADORNO, 2011, p. 76). Diria que este conflito reside em um conflito de significados. Em outras palavras, ele reside em um conflito entre os significados inerentes⁷ e os significados delineados da música (GREEN, 2005, 2008a, 2008b, 2012).

Os significados musicais inerentes referem-se aos materiais musicais e às suas relações intrínsecas, correspondendo ao que podemos chamar de sintaxe musical. Esses significados são construídos a partir de percepções musicais individuais (GREEN, 2012, p. 63). Portanto, de acordo com Green (2008a):

[a] percepção temporal individual da experiência musical nasce diretamente dos materiais musicais que lhe são inerentes e criam significados entre eles, nos permitindo a consciência deles através do tempo. Ambos os materiais que criam significado, e os materiais que serão significados, em última análise, são indissociáveis de uma série de processos hierárquicos, formas, enfim, dos

⁷ Originalmente, Green (2008a) utiliza na Teoria do Significado Musical o termo “significado inerente”. Entretanto, em trabalhos posteriores, ela substitui esse termo por “significado inter-sônico” (GREEN, 2008b). Embora ambos os termos possuem a mesma acepção, sendo sinônimos, em nosso trabalho optamos pela utilização do termo “significado inerente”.

parâmetros da música. A experiência com esses significados advindos dos materiais musicais é o que chamarei de significado musical inerente. (GREEN, 2008a, p. 40, tradução nossa)⁸

Já os significados delineados são construções externas à música e emergem de contextos ideológicos, socioculturais, religiosos, políticos, entre outros. Segundo Green (2008a, p. 44), as

[i]magens, associações, memórias, questões, problemas e crenças inspirados em nós pela música são significados, ao invés de inerentes ao material musical e associados somente e eles mesmos, estes apontam, por sua vez, para fora da música através de seu papel como produto musical, oferecendo a nós, dessa forma, o significado musical que experimentamos. A música comunica. Não somente através de inter-relações inerentes historicamente construídas ao longo do tempo, mas também através de *status* igualmente construídos historicamente como objeto cultural situado na relação com outros objetos e associado a esferas culturais. A música delineia um perfil da sua posição na cultura, no mundo musical cultural entre a relação social, e assim, também delineia relações sociais e significados sociais para nós: chamarei isto de significado musical delineado. (GREEN, 2008a, p. 44, tradução nossa)⁹

Os significados delineados podem ser estabelecidos socialmente ou individualmente (GREEN, 2012, p. 63). É importante lembrar que “[n]enhuma música pode ser percebida em um vácuo social [...] em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso” (GREEN, 2012, p. 63). Esses significados, sejam eles inerentes ou delineados, são oriundos dos seus contextos de produção, distribuição e recepção musical (GREEN, 2012, p. 63).

Quando os significados inerentes e delineados presentes em uma música são ambos positivos, essa experiência musical é classificada como uma experiência musical de “celebração”. Ao contrário, quando ambos os significados são negativos, esta experiência musical é classificada como “alienação”. Já nas situações e contextos onde existem

⁸ “*Individual temporal musical experience arises directly from musical materials that inhere in music and create meaning between themselves, for consciousness, through time. Both the materials that create meanings, and the materials that are being meant, ultimately indistinguishable one from the other as a hierarchy of processes and forms, have existence, therefore, as the parameters of music. The experience of these materials and their meanings is thus an experience of what I will call inherent musical meaning*” (GREEN, 2008a, p. 40).

⁹ “*Images, associations, memories, queries, problems and beliefs inspired in us by music are musical meanings that, rather than inhering in musical materials and pointing only to themselves, point outwards from music and towards its role as a social product, thus giving it meaning as such for us. Music communicates. It does so not only through its historically-constructed inherent interrelations as they pass in time, but also through its equally historically-constructed status as a cultural object situated in relation to other objects and associations in the cultural sphere. Music delineates a profile of its position in the cultural, musical world amongst these social relations, and thereby also delineates ideas of social relations and social meanings to us: I will call these delineated musical meanings*” (GREEN, 2008a, p. 44).

divergências entre os significados inerentes e delineados, a experiência musical é classificada como uma experiência musical de “ambiguidade” (GREEN, 2005, p. 13, 2012, p. 63-64, 2008a, p. 245-246).

Portanto, as possíveis consonâncias ou dissonâncias entre eles, além de ser objeto particular de estudo da Sociologia da Música, refletem a própria natureza da escuta musical presente nos hábitos de escuta (ADORNO, 2011, p. 57). Enquanto ouvintes, podemos responder positivamente ou negativamente a cada um dos significados presentes na música. Esquemáticamente, podemos representar essas relações da seguinte forma (Quadro 1):

Possibilidades de Experiência Musical		
<i>Significados Inerentes</i>	<i>Significados Delineados</i>	<i>Experiência Musical</i>
Positivo	Positivo	Celebração
Negativo	Negativo	Alienação
Positivo	Negativo	Ambiguidade
Negativo	Positivo	Ambiguidade

Quadro 1: Possibilidades de Experiência Musical
Fonte: Esquematizado a partir das ideias de Green (2008a, p. 246, 2012, p. 63-64)

Portanto, a Teoria do Significado Musical nasce da relação dialética entre os significados inerentes e os significados delineados presentes na música (GREEN, 2005, p. 09). Mas isso não significa dizer que ambos os significados existirão da mesma forma na experiência musical individual do ouvinte, pois podemos possuir diferentes graus de consciência ou inconsciência sobre os mesmos.

Por fim, a Teoria do Significado Musical possui implicações diretas para o ensino de música, pois ao mesmo tempo em que descreve os condicionantes ideológicos que limitam a experiência musical, sugere ações pedagógicas para modificá-los. No projeto de pesquisa-ação utilizando a abordagem informal liderado por Green (2008b) podemos notar a mudança nos estados de consciência musical dos alunos e professores ao longo do projeto¹⁰. Aos poucos os alunos foram alterando suas percepções sobre os significados delineados e inerentes da música clássica, permitindo a emergência de uma experiência musical significativa e positiva (GREEN, 2008b, p. 176-177). Ou seja, os alunos foram substituindo uma experiência musical ambígua e alienada por uma experiência de celebração musical.

¹⁰ A parte empírica do projeto ocorreu de 2002 a 2006, e envolveu 21 escolas secundárias, 32 professores e mais de 1.500 alunos (GREEN, 2008b, p.14). Os resultados presentes em seu livro fazem referência a sete turmas, perfazendo aproximadamente 200 alunos, e 11 professores (GREEN, 2008b, p. 14-15).

Green (2008b, p. 177) enfatiza que o sucesso da abordagem reside nos seguintes aspectos: a) Os alunos trabalhavam sobre músicas ‘reais’, músicas de seu cotidiano; b) As atividades eram desenvolvidas fundamentalmente pelos alunos, trabalhando autonomamente em grupos de forma holística; e c) Os alunos escolhiam as músicas que estavam familiarizados e os estilos musicais que se identificavam. Assim, no primeiro momento, os significados delineados, quando positivos, são as portas de entrada para a música não familiar ao aluno (GREEN, 2008b, p. 159).

Do mesmo modo os professores participantes do projeto modificaram positivamente sua forma de ensinar após a pesquisa. Entre outros aspectos eles destacam a importância de observar os alunos e permitir com que tenham autonomia em sala de aula, conduzindo o próprio aprendizado (GREEN, 2008b, p. 181). Alunos e professores, ao mesmo tempo em que estavam imersos no universo musical, estavam exercitando sua consciência crítica, diante de si mesmos e diante do mundo.

Portanto, embora isso não esteja escrito explicitamente em seu livro, podemos entender a pesquisa de Green (2008b) como sendo um relato de um processo de conscientização musical, que comprova as potencialidades da educação musical informal na escola. Por isso, o objetivo final desse processo educativo não é alcançar o estado de Celebração Musical, último nível da Teoria dos Significados, mas sim o estado de Musicalidade Crítica (NARITA, 2014, p. 42-43; GREEN, 2008b, p. 83-84), caminhando para uma conscientização sobre o mundo e sobre si mesmo.

Uma das grandes contribuições da pesquisa de Green (2008b) foi demonstrar que através das práticas de aprendizagem musical informal podemos “[...] despertar a consciência de muitos alunos sobre sua própria musicalidade [...]” (GREEN, 2008b, p.22). A aprendizagem musical informal na escola coloca o potencial de desenvolvimento musical dos alunos em suas próprias mãos, abrindo-lhes os ouvidos, melhorando sua apreciação e compreensão musical de forma democrática. Assim, os alunos são levados a compreenderem, de forma mais profunda, não apenas o universo musical que lhes é familiar, mas também outras músicas e estilos musicais fora de suas preferências principais.

De outro modo as práticas musicais informais na escola visam a formar “ouvintes criticamente conscientes e abertos” (GREEN, 2008b, p.22). Essa forma de pensar a educação musical representa “[...] uma pedagogia alternativa para a música, não como um substituto, mas como complemento ao lado de abordagens existentes” (GREEN, 2008b, p.22). Outro ponto positivo da proposta, que a torna única, é ser uma abordagem pedagógico-musical que não é derivada de teorias de aprendizagem, mas sim, da observação e análise de práticas de

aprendizagem da vida real, realizadas por músicos populares fora do contexto formal de ensino (GREEN, 2008b, p. 22).

Por fim, acredito que uma grande contribuição da aprendizagem musical informal para o ensino formal em música é o resgate da importância da motivação e do prazer no fazer musical. Esses valores permitem ao educando aprender música de maneira significativa, ou seja, aprender música a partir de sua própria realidade de vida. Reconhecendo-se enquanto sujeito do processo de aprendizagem, enquanto indivíduo que está no mundo e com o mundo, ele assume a responsabilidade de transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 9).

2.3 Prelúdio Freiriano

Nesta seção apresento uma breve descrição dos principais conceitos desenvolvidos por Paulo Freire e utilizados em minha investigação. Freire, como já mencionado, é um dos autores que fundamentam essa tese oferecendo subsídios teóricos e práticos para minha análise e formulação teórica. Apresentarei ainda alguns dos fundamentos e influências teóricas de seu trabalho, ponto importante para compreender a sua concepção de consciência e para entender o processo de conscientização que os indivíduos realizam no mundo e com o mundo. Nesta seção apresento as seguintes subseções, a saber: a) Conscientização em Paulo Freire; b) Sobre o processo de conscientização; c) Educação Bancária e Educação Problematicadora; d) Uma leitura Freiriana da realidade: Situações-limites; Atos Limites e Inédito Viável.

2.3.1. Inspirações Filosóficas

A pedagogia de Freire possui inspiração no personalismo cristão e na fenomenologia existencial (GADOTTI, 1989, p. 115; SAVIANI, 2005, p. 36; SEVERINO, 2000, p. 303) e está intimamente ligada ao existencialismo cristão e à síntese existencial-culturalista advinda dos isebianos históricos (PAIVA, 1986, p. 78). São considerados isebianos históricos os primeiros intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹¹, a

¹¹ “O instituto Superior de Estudos Brasileiros [ISEB] foi criado em 14 de julho de 1955 (Decreto n.º 57.608) por João Café Filho, que assumira o Governo diante do suicídio do Presidente Getúlio Vargas. Foi extinto a 13 de abril de 1964, por força do Decreto n.º 53.884, assinado por Paschoal Ranieri Mazzili, que respondia provisoriamente pela presidência da República logo após a deposição do Presidente João Goulart. A ideia-matriz que permitiu a criação do ISEB estava sendo gestada desde os primeiros anos do último Governo Vargas. Pode-se mesmo afirmar que o ISEB sucedeu o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política (IBESP)” (TOLEDO, 1978, p. 184). O ISEB pode ser definido como um “[...] centro permanente de altos estudos políticos

saber: Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Cândido Antônio Mendes de Almeida e Alberto Guerreiro Ramos (TOLEDO, 1975, p. 127). É importante ressaltar que tais intelectuais isebianos não representavam um grupo homogêneo quanto às suas posições filosóficas, ideológicas e políticas, entretanto estavam unidos sob a égide comum do nacional desenvolvimentismo (FÁVERI, 2014, p. 63, 2015, posição 1437)¹².

Paiva (1986) defende a tese da vinculação teórica entre Freire e o nacional-desenvolvimentismo isebiano (PAIVA, 1986, p. 142). A concepção teórica desenvolvida por Freire possui uma clara posição “[...] liberal-conservadora altamente diretiva [...]” (PAIVA, 1986, p. 144). Segundo Paiva (1986, p. 144), em sua produção da década de 1965, Freire suprime de seus trabalhos as citações dos autores, Jaguaribe, Guerreira Ramos e Vieira Pinto. Apesar disso manteve em seu texto o tom diretivo típico dos isebianos.

Diante do exposto nas seções anteriores, podemos sintetizar as influências teóricas de Paulo Freire da seguinte maneira (Figura 3):

e sociais de nível pós-universitário que tem por finalidade o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais notadamente da Sociologia, da História, da Economia e da Política, especialmente para o fim de aplicar as categorias e os dados dessas ciências à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira visando a elaboração de instrumentos teóricos que permitam o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional” (Regulamento Geral do ISEB – Decreto nº 37. 068; 14/07/55. Lex; *Marginália*, 1955, p. 241-244, *apud* TOLEDO, 1975, p. 126). O ISEB foi criado para servir de instrumento para uma ação eficaz no processo político do país, reunindo intelectuais de distintas orientações teóricas e ideológicas. Nele conviviam liberais, comunistas, social democratas e católicos progressistas. Pode-se dizer que no Instituto se confrontavam simpatizantes do marxismo, do existencialismo de Sartre, da fenomenologia de Jaspers e de outras correntes filosóficas e sociológicas. No entanto, os intelectuais convergiam na convicção de que, por meio do debate e do confronto das ideias, seria possível formular um projeto ideológico comum para o Brasil. O nacional-desenvolvimentismo foi, então, concebido como essa ideologia-síntese (TOLEDO, 1975, p. 125-137).

¹² O termo ‘posição’ refere-se a numeração do livro digital E-book.

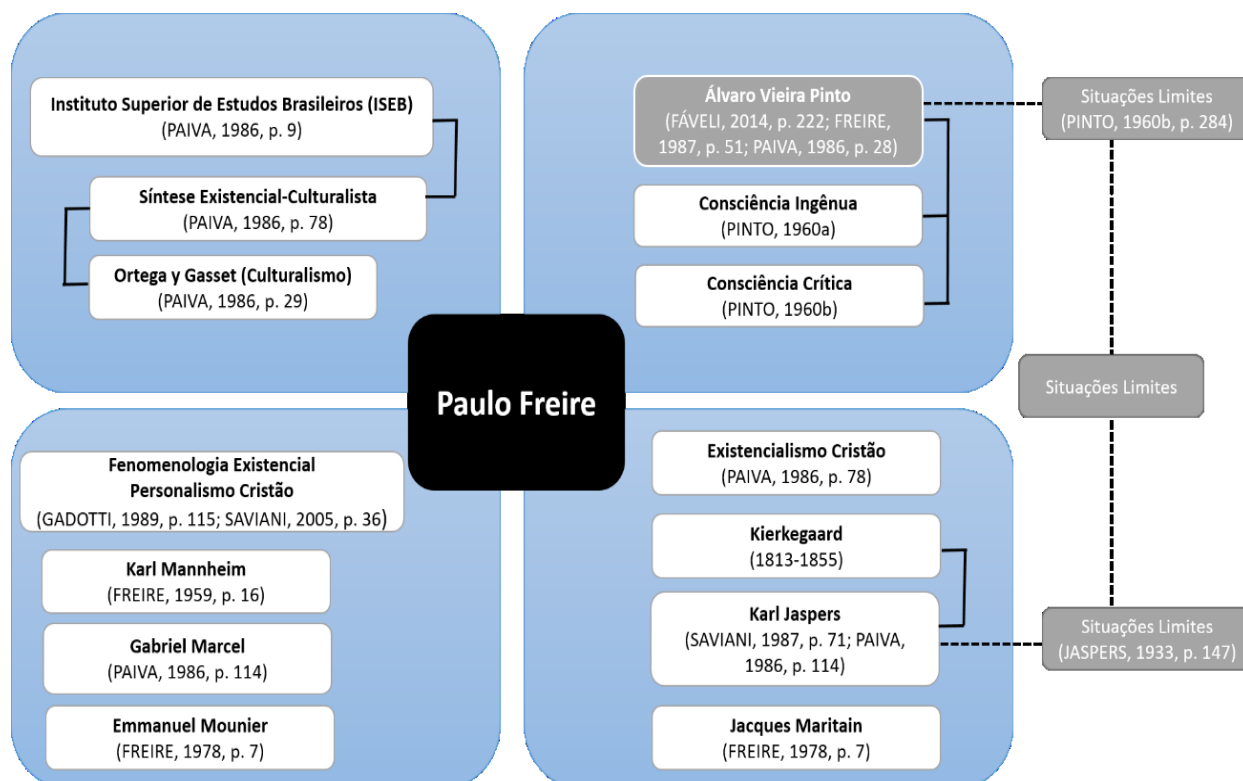


Figura 3: Influências Teóricas de Paulo Freire¹³
Fonte: Nossa

Conforme a Figura 3, o pensamento de Paulo Freire possui significativa influência do ideal nacional desenvolvimentista da década de 1950-1960 e da síntese existencial-culturalista oriundas do ISEB (PAIVA, 1986, p. 9), sendo este culturalismo influenciado por Ortega y Gasset (PAIVA, 1986, p. 78). Freire possui ainda forte influência da fenomenologia existencial e do personalismo cristão (GADOTTI, 1989, p.115; SAVIANI, 2005, p. 36), nas figuras de Karl Mannheim (1953, 1957, 1961), Gabriel Marcel (1927, 1951a, 1951b, 1955, 1967) e Emmanuel Mounier (2004). Ele é influenciado também pelo existencialismo cristão proposto por Kierkegaard (1979, 2002) e difundido por Karl Jaspers (1933, 1953, 1956, 1958, 1959, 1967, 1968, 1973) e Jacques Maritain (1945, 1962)¹⁴.

¹³ As referências na figura indicam os autores que relacionam Freire ao citado autor ou corrente teórica.

¹⁴ No quadro teórico acima (Figura 3) foram citados apenas os autores que, segundo nossa leitura, possuem relação com a formação do processo de conscientização descrito por Freire (1959). Os demais que possuem influência sobre seu trabalho, sendo citados no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), foram suprimidos. São eles: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), György Lukács (1885-1971), Lucien Goldmann (1913-1970), Louis Althusser (1918-1990), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980), Gilberto de Mello Freyre (1900-1987), Frantz Omar Fanon (1925-1961), Albert Memmi (1920-), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Simone de Beauvoir (1908-1986), Reinhold Niebuhr (1892-1971), Edmund Husserl (1859-1938), Régis Debray (1940-), Karel Kosík (1926-2003), Mao Tsé-Tung (1893-1976), Pierre Furter (1931-), André Malraux (1901-1976), e Che Guevara (1928-1967).

Para a formulação do processo de conscientização Freire se apoia nos trabalhos de Álvaro Vieira Pinto (1960a, 1960b). Vale ressaltar que outra categoria importante dentro do pensamento Freiriano é o conceito de Situações-limites, conceito desenvolvido no Brasil por Vieira Pinto (PINTO, 1960b, p. 284) e originário de Jaspers (1933, p. 147). A partir da realidade das situações-limites surge a categoria freiriana de inédito viável (FREIRE, 1987, p. 53), passo fundamental para o processo de conscientização e posterior transformação da realidade.

É importante ressaltar que tais influências ou inspirações teóricas presentes em minha sistematização (Figura 3), e também nos trabalhos de Freire, não foram assimiladas por Freire de maneira exclusiva ou dogmática, o que o levou a desenvolver caminhos próprios para interpretação de cada autor ou teoria filosófica, como ocorreu com a ideias hegelianas (CAROL, 2016, p. 203).

Em Freire sua ação e sua teorização estão intrinsecamente ligadas à sua prática, ao seu modo particular de ver a história e o mundo e, portanto, buscam ressignificar a própria noção de conhecimento e suas formas de apreensão. Para Freire a intuição é um caminho que, tomado como ponto de partida e trabalhado intencionalmente, promove um salto do conhecimento precário, sincrético, para o conhecimento elaborado, dotado de rigor científico (MAFRA, 2007, p. 148).

Para compreender o pensamento de Paulo Freire, é necessário compreender primeiramente sua vida, pois “[...] ele usou sua vida e as coisas do dia a dia para, a partir delas, construir seu pensamento” (BARRETO, 1998, p. 16). De modo geral, temos duas maneiras de observar a presença de Freire no mundo: “[u]ma maneira é a partir de seus escritos que resumem muito o seu projeto político-pedagógico [...]”, e a outra é partir de sua vida, pois “Freire nunca escreveu nada que não fosse parte de si mesmo” (TORRES, 2005, *apud* MAFRA, 2007, p. 66)¹⁵.

Por fim, embora Freire possa ser classificado ou estudado por diversas dimensões - marxista, marxista cristão, existencialista, fenomenológica, iluminista, modernista, pós-modernista, dialética, libertadora, libertária - seu pensar e leitura do mundo “[...] não pode ser limitado a descrições hegemônicas ou, pior ainda, embotado numa única corrente de pensamento [...]” (MAFRA, 2007, p. 26), pois Paulo Freire não é um homem do monólogo, mas sim o homem do diálogo (ALTEMEYER, 2007, p. 12), que é coerente com o que disse, com o que escreveu e com o que fez (FREIRE, 1996, p. 64).

¹⁵ TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire: epistemologia, axiologia e práxis. Entrevistador: Jason Ferreira Mafra. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 12 dez. 2005. 1 CD (119 min).

2.4 Conceitos Freirianos

2.4.1 Conscientização em Paulo Freire

A palavra conscientização e o seu conceito representam um elemento chave para a compreensão da Obra de Paulo Freire. Entretanto, este termo não foi criado por ele. Como o próprio Freire afirma:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo ‘conscientização’ por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade [este conceito], foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro [Vieira] Pinto e o professor Guerreiro [Ramos]. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário (FREIRE, 1979, p. 15).

O termo conscientização em Freire (1979) representa um processo de “[...] criticização das relações consciência-mundo [representa uma condição] [...] para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social” (FREITAS, 2016, p. 88). Assim, “[c]onsciência e mundo não podem ser entendidos separadamente [...]” (FREIRE, 2001, p. 09), eles formam parte de um todo indivisível.

Vale destacar ainda que após 1974 a palavra conscientização foi suprimida dos escritos de Freire, permanecendo na obra de Freire o conceito e a intenção da conscientização ao invés do uso ou da referência ao vocábulo. Nas palavras de Freire:

Depois de 1974, vocês não encontrarão a palavra *conscientização* [em meus textos]. Participei de um seminário com Ivan Illich, em Genebra, no qual ele usou o conceito de desescolarização e eu, o de conscientização. Foi aí que usei o termo pela última vez. Evidentemente nunca abandonei a compreensão do processo que chamei de conscientização, mas desisti da palavra. (ESCOBAR; FERNÁNDEZ; GUEVARA-NIEBLA, 1994, p. 46)

Freire (1995) deixa de fazer referência direta à palavra conscientização, pois

Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. [...] Me pareceu àquela época, e sobre isso conversei [Freire] com Elza, que, de um lado, eu deveria de uma vez deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador [...]. (FREIRE, 1995, p.112-114)

Entretanto, apesar desse fato Freire (1987) permaneceu lutando e defendendo uma educação conscientizadora, pois mais importante que o conceito é a ação pedagógica para a libertação. Em meu trabalho, considero a palavra conscientização elemento chave para o entendimento da Obra de Freire, indo além das concepções ou tentativas acadêmicas de sua definição.

Assim, “[n]ão existe um conceito único de conscientização em Freire [...]” (SCOCUGLIA, 2005, p. 22), ao longo de sua obra podemos destacar, pelo menos, três discussões que envolvem a consciência e o processo de conscientização: a) a consciência quanto à realidade nacional, b) a consciência de classe; e c) os estágios de consciência – entendida como sendo a passagem da consciência ingênua para crítica. O conceito freiriano de conscientização se inicia como um produto psicopedagógico, que depois assume o entendimento da consciência de classe sob a inspiração marxista (SCOCUGLIA, 2005, p. 23). Em meu trabalho me ateno apenas aos estágios de consciência inseridos no processo de conscientização no campo da educação.

O conceito de consciência e conscientização de Freire (1979) dialoga diretamente com o trabalho de Vieira Pinto (PAIVA, 1986, p. 147, 150). Vieira Pinto, em seu livro *Consciência e realidade nacional* (PINTO, 1960a, 1960b), realiza uma descrição fenomenológica da origem e formação da consciência ingênua no Brasil a partir da década de 1930 e define a superação dessa realidade através da instauração da consciência crítica ou “consciência autêntica” (PINTO, 1960a, p. 16). Frente aos desafios do desenvolvimento social, político e econômico do Brasil da década de 1950-1960, Vieira Pinto idealizou um conceito de “[...] cultura nacional centrado na ideologia do desenvolvimento enquanto produto da consciência crítica [...]” (SAVIANI, *apud* FÁVERI, 2014, p. 10).

Ou seja, para Vieira Pinto um dos motivos do subdesenvolvimento do Brasil é a existência de uma consciência política ingênua individual e coletiva, que impede o desenvolvimento e a atuação da consciência crítica, aquela que permitiria o desenvolvimento social e econômico da nação (PINTO, 1960a, p. 11, 16). Na presente tese, sugiro que, de modo semelhante, os problemas que enfrentamos na realidade educacional brasileira constituem-se, fundamentalmente, em um problema de consciência.

Em outras palavras, impera nos indivíduos inseridos no campo educacional uma consciência ingênua quanto ao papel e à função da educação, o impedindo o desenvolvimento de uma atuação crítica de professores e alunos frente à realidade. Por isso, Freire (1987) defende uma educação problematizadora e libertadora, uma educação que desenvolva nos

educandos uma consciência crítica sobre si mesmo e sobre o mundo, visando a superação das situações-limites.

Para Vieira Pinto (1960a) a consciência é histórica (PINTO, 1960a, p. 86) e define-se por “[...] um conjunto de representações, ideias, conceitos, organizados em estruturas suficientemente caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades” (PINTO, 1960a, p. 20). A consciência possui duas modalidades extremas: a consciência ingênua e a consciência crítica. Vale ressaltar que esta distinção representa uma abordagem qualitativa e cada uma dessas modalidades de consciência apresenta diferentes graus de representação (PINTO, 1960a, p. 20-21). Segundo Vieira Pinto (1960a),

[...] a consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem consciência dos fatores e condições que a determinam. (PINTO, 1960a, p. 83)

Enquanto a consciência ingênua se apresenta como uma interpretação pretensiosa e simples da realidade; a consciência crítica busca causas profundas, objetivando a compreensão plena e crítica da realidade concreta (PINTO, 1960a, p. 84-85). Vieira Pinto descreve 33 traços que definem a consciência ingênua (PINTO, 1960a) e 7 categorias, subdivididas em 51 comportamentos, que caracterizam a consciência crítica (PINTO, 1960b).

É importante frisar que “[...] sempre haverá modalidades de consciência opostas, umas interessadas na conservação do estado de coisas presente, outras procurando derrogá-lo” (PINTO, 1960a, p. 12). Portanto, a consciência se apresenta em estágios ou níveis de consciência, em níveis decrescentes de ingenuidade, pois “[n]inguém é totalmente crítico ou totalmente ingênuo” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 88-89).

2.4.2 Sobre o processo de conscientização

Antes de prosseguir com o aprofundamento sobre o processo de conscientização, vale destacar que a passagem de um estado de consciência para outro não representa “[...] uma espécie de varinha mágica, capaz de ‘curar’ a injustiça social pela simples transformação da consciência dos homens” (FREIRE, 1981, p. 112). Dessa forma, o esforço de conscientização, que se identifica com o próprio processo de libertação, não pode ser concebido “[...] fora da práxis, fora da unidade teórica-prática, reflexão-ação” (FREIRE, 1981, p. 113).

Nesse processo de descobrimento do mundo não existe ponto de partida, ou seja, não existe um ponto que determine o início do processo de conscientização. A conscientização se dá na práxis. Por exemplo, é “[...] lutando que se constituem níveis mais claros de consciência de classe [...]. Esse aprofundamento é gerado na práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 87). Do mesmo modo, o processo de conscientização no campo educacional se estabelece na própria ação e reflexão do/sobre o ato educativo. De outro modo, à medida que os sujeitos envolvidos no processo educativo vão desvelando as situações historicamente constituídas que conformam a sua realidade presente, vão desvelando as possibilidades de mudança.

Dessa forma, “[n]ão há conscientização sem tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização” (FREIRE, 1995, p.112). Num primeiro momento o mundo não se apresenta como objeto cognoscível para os homens. Portanto, nesse estágio inicial espontâneo, sua posição fundamental, não é crítica, mas sim uma posição ingênua. Assim, o homem não nasce constituído de uma consciência crítica sobre o mundo, mas é à medida que ele vai se aproximando da realidade do mundo, através da experiência no mundo, que ele vai se tornando consciente.

Entretanto, essa tomada de consciência espontânea ainda não representa a manifestação da consciência crítica. A consciência crítica “[...] implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15).

Em outras palavras, Freire (1979) adverte que o simples ato de estar passivamente no mundo não garante ao homem o desenvolvimento da consciência crítica. É no próprio ato de aproximação da realidade e na busca por compreender e superar as situações historicamente constituídas que o homem vai percebendo-se enquanto ser no mundo e com o mundo. O processo de conscientização crítica está intimamente ligado à utopia. Entretanto, utopia não significa algo irrealizável ou idealismo, ela significa, em termos freirianos, “[...] a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1979, p. 16).

Portanto é a própria consciência do homem inacabado que o impele à busca por ser mais¹⁶, pois “[s]eria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o

¹⁶ A vocação para ser mais representa a categoria freiriana de vocação humana para a humanização. Assim, ela é a “[...] característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em

ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca” (FREIRE, 2000, p. 52). Por isso, o processo de conscientização possui natureza esperançosa, pois nega o fatalismo e visa inspirar o homem a superar dia a dia as suas condições. Em síntese, um processo educativo crítico representa uma “[...] forma de intervenção no mundo [...]” (FREIRE, 1996, p. 61).

Por fim, o processo de conscientização para Freire não significa uma panaceia, ele representa uma reação ao discurso fatalista neoliberal (FREIRE, 1996, p. 31), que coloca a essência humana como determinada. A conscientização inserida no processo educativo requer a compreensão do inacabamento humano, o que leva o homem a estar em um permanente movimento de busca. Assim, “[é] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 34).

2.4.2.1 Estágios de Consciência e Conscientização

Nessa subseção, apresentarei os principais estágios de consciência definidos por Freire (1967, 1959, 2001). A consciência, como conjunto de representações, ideias e conceitos, pode ser organizada em diversos tipos e modalidade (PINTO, 1960a, p. 20). Para Freire (1967, 1959, 2001) o processo de conscientização possui os seguintes estágios principais, a saber: a) consciência intransitiva; b) consciência semi-intransitiva; c) consciência ingênua; d) consciência transitiva / consciência transitivo ingênua; e) consciência transitivo crítica; f) consciência crítica; e g) consciência fanatizada.

Vale destacar que esses termos não representam categorias fechadas ou lineares, com definições exatas sobre cada comportamento em cada estágio. Essa organização, portanto, representa um esquema que ilustra o objetivo central do processo de conscientização, que seria alcançar a consciência crítica sobre a realidade e sobre o mundo visando a sua transformação. Assim, a proposta de conscientização de Freire (1987) não representa uma teoria sobre conscientização, mas sim, uma fundamentação teórica para a conscientização.

O processo de conscientização se inicia com a consciência intransitiva, passando à consciência ingênua, que em transitividade, poderá se desenvolver rumo à consciência crítica ou a consciência fanatizada (FREIRE, 1967, p. 62). Freire (1959, p. 133) ilustrou este processo da seguinte forma (Figura 4):

permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2016, p. 369).

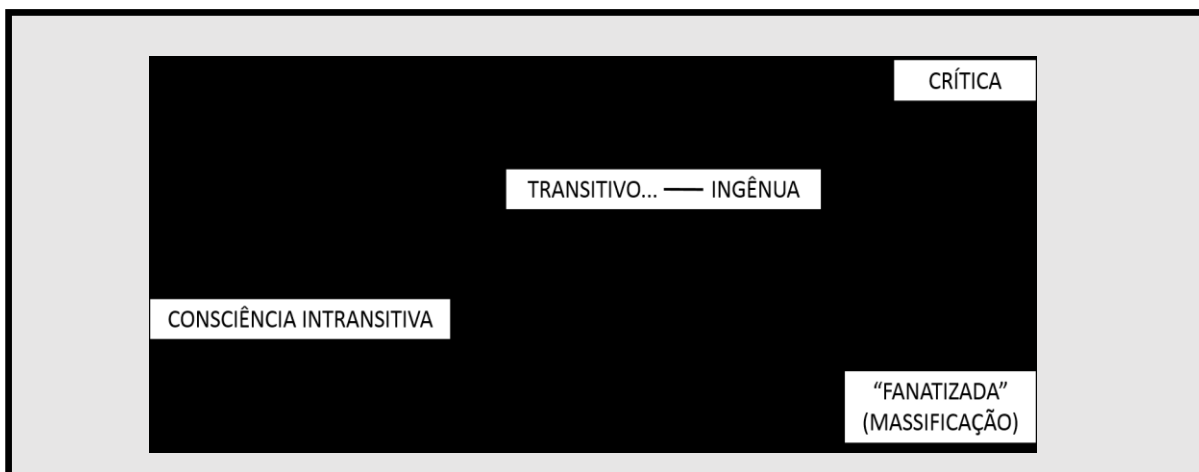


Figura 4: “Gráfico que representa o movimento da consciência intransitiva para transitivo-ingênua, para a crítica e a fanatizada”

Fonte: (FREIRE, 1959, p. 133)

Os estágios de transitividade representam a consciência em trânsito, ou seja, os movimentos da consciência caracterizados pelo estado em que se encontra em transição para um novo estágio. Por exemplo, o estágio ‘consciência transitivo ingênua’, significa uma consciência que ainda é ingênua, mas que está caminhando, está em transitividade, em movimento para um novo estágio de consciência. Do mesmo modo, o estágio ‘consciência transitivo crítica’ ainda não representa uma consciência crítica, mas uma consciência que inicia o processo de criticidade, porém ainda manifesta marcas da consciência ingênua.

É importante frisar que “[n]ão há uma consciência privilegiada [indivíduos privilegiados]: todos podem alcançar a consciência crítica” (PINTO, 1960a, p. 21). Pois todos os indivíduos estão em condições de interpretar a realidade e produzir o seu ponto de vista (PINTO, 1960a, p. 23), originando “[...] múltiplas variedades de representação individual da realidade” (PINTO, 1960a, p. 83). De outro modo, toda visão individual do processo histórico que o mundo atravessa se encontra compreendida no intervalo entre a consciência ingênua e a consciência crítica (PINTO, 1960a, p. 82). As distinções entre os diversos estágios ou níveis de consciência se estabelecem, não por seu conteúdo em si, mas pela diferença no grau com que cada consciência explora a realidade (PINTO, 1960a, p. 21).

O primeiro estado da consciência é a intransitividade, caracterizado pela consciência intransitiva, marcada pela “órbita vegetativa do homem” (FREIRE, 2001, p. 21). Tal intransitividade produz no homem “uma consciência mágica” (FREIRE, 2001, p. 21) que atribui aos desafios que enfrenta na realidade causas fantasiosas ou explicações deterministas.

Portanto, sua esfera de apreensão é limitada e impermeável “[...] a desafios situados fora da órbita vegetativa. Nesse sentido [...] a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência” (FREIRE, 1967, p. 58, 1959, p. 30).

Já a consciência semi-intransitiva está imersa na intransitividade e não consegue captar os desafios do contexto em que se insere, ou os percebe de forma distorcidamente. Ela busca explicações para os problemas da realidade, ora em desígnios divinos, ora no destino, o que leva a uma explicação fatalista da realidade (FREIRE, 1981, p. 59). Fora da esfera de apreensão da consciência intransitiva e semi-intransitiva temos a consciência ingênua (FREIRE, 1959, p. 29). Esse estágio de consciência compreende a realidade fora do fatalismo, mas ainda é em grande parte mágica, ou seja, suas explicações sobre os problemas da realidade se encontram no campo da mística, do destino, da fantasia e da predeterminação divina (FREIRE, 2001, p. 21).

As principais características da consciência ingênua são: (1) Simplicidade na interpretação da realidade, suas conclusões são apressadas e superficiais; (2) Tendência saudosista em imaginar que no passado era sempre melhor; (3) Tendência a aceitar as formas massificadoras de comportamento, podendo levar a uma consciência fanatizada; (4) Subestimação do homem simples; (5) Impermeabilidade frente à investigação e questionamento sobre a realidade; (6) Fragilidade na discussão dos problemas - O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo, pretendendo ganhar a discussão com argumentações frágeis; (7) Tendência ao fatalismo ou sectarismo; (8) Interpretação mágica da realidade; e (9) Compreende que a realidade é estática e imutável (FREIRE, 2001, p. 21-22).

Ao passo que essa consciência começa a se mover fora da esfera de apreensão da consciência ingênua, a consciência transitiva, portanto em trânsito, se conforma em consciência transitivo ingênua. A transitividade ingênua é a fase em que a maior parte dos homens se encontra atualmente, marcada por uma “[...] simplicidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1967, p. 59). Ela “[é] a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se destorce” (FREIRE, 1959, p. 29-30).

No estado de transitividade ingênua a capacidade do homem de compreensão da realidade se amplia. Ele então passa a perceber elementos que anteriormente não percebia, mas, “[...] em muitos casos, a consciência semi-intransitiva continua presente [...]” (FREIRE, 1981, p. 60). Devido a essa condição que lhe caracteriza a consciência transitivo-ingênua pode evoluir tanto para a consciência transitivo-crítica quanto para a consciência fanatizada (FREIRE, 1967, p. 62).

A consciência transitiva-crítica, ainda não representa a consciência crítica, mas já apresenta certa profundidade na interpretação dos problemas da realidade e substitui as explicações mágicas por princípios causais (FREIRE, 1959, p. 30, 1967, p. 60). Nesse estágio o homem está aberto ao diálogo e a revisão dos conceitos cristalizados pelas concepções fatalistas. Assim, caminha-se rumo à consciência crítica que “[...] não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão” (FREIRE, 1981, p. 67).

A consciência crítica define-se como crítica, porque está “[...] permanentemente atenta em denunciar às influências a que está submetida e criticá-las” (PINTO, 1960a, p. 84). Busca, portanto, compreender a realidade em seus fundamentos causais, possuindo como principais características: (1) profundidade na análise de problemas; (2) reconhece que a realidade é mutável; (3) substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; (4) procura verificar ou testar as descobertas; (5) busca livrar-se de preconceitos; (6) possui natureza inquieta e questionadora; (7) repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade; (8) é indagadora; (9) ama o diálogo, nutre-se dele; (10) pensa sobre as possibilidades do novo (FREIRE, 2001, p. 22).

Por fim, a consciência fanatizada é o oposto da consciência crítica. Se por um lado a consciência crítica leva o homem à libertação, a consciência fanatizada o leva à massificação (FREIRE, 1967, p. 62). A consciência fanatizada possui como característica principal o “irracionalismo” (FREIRE, 1967, p. 51, 60). Nesse estado de irracionalidade o homem teme a liberdade e suprime toda a possibilidade de diálogo, ele “[é] um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito” (FREIRE, 1967, p. 62).

2.4.3 A Educação Bancária e a Educação Problematicadora

Paulo Freire (1979, 1983, 1987, 2001a) ficou conhecido mundialmente no campo educacional pela denúncia da Educação Bancária e pelo anúncio da Educação Problematicadora, Libertadora e Dialógica. Nesta subseção apresentarei as principais características destes dois grandes temas discutidos por Freire na busca por ampliar o entendimento quanto à formação e conformação da escola brasileira.

2.4.3.1 Caracterização da Educação Bancária

A Educação Bancária define o educando como objeto inserido no processo de ensino e aprendizagem. Portanto cabe a ele receber passivamente os conhecimentos ministrados pelo professor (FREIRE, 2001a, p. 20). Por isso dizemos, que “[...] a educação bancária propõe trabalhar sobre o educando e não com o educando” (FREIRE, 1967, p. 97). A sua característica principal é o anti-diálogo que implica numa relação vertical de ‘A’ sobre ‘B’, onde não há comunicação, existem apenas comunicados (FREIRE, 1967, p. 107-108, 2001a, p. 40).

A Educação Bancária conforma ainda o autoritarismo em sala de aula, o que não está necessariamente associado apenas às repressões físicas. Esse autoritarismo se revela no “argumento de autoridade” (FREIRE, 1983, p. 26), que diz que “[i]sto é assim porque é – a técnica já o disse – não há que discordar, mas sim que aplicar” (FREIRE, 1983, p. 26). É este mesmo autoritarismo que conforma o professor como um treinador e examinador de destrezas, que se preocupa mais com os conteúdos do que com os alunos.

A concepção Bancária de Educação prega que a realidade é estática e, portanto, cabe ao professor encher os alunos de ‘conteúdos’, que lhes são narrados como verdades universais a serem memorizadas e replicadas passivamente. Tais conteúdos não apresentam nenhuma significação para o aluno, pois estão distantes e desconectados de sua vida e de sua realidade. De outro modo, o discurso do professor bancário representa uma palavra ‘oca’, pois carece de significação para o aluno, por isso ela é alienante e alienada (FREIRE, 1987, p. 33).

Nessa concepção, o professor que é conteudista, aquele que mais ‘enche’ os alunos de conteúdos, é considerado o melhor professore pelos alunos, o mais eficiente (FREIRE, 1987, p. 33). É assim que na Educação Bancária “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33). Em outras palavras, a Educação Bancária é marcada pela “rigidez” (FREIRE, 1987, p. 34), pois o professor é o que sabe e o aluno é o que não sabe, e, por isso, deve aprender. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33). Em suma, a educação bancária estabelece que:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão

de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34)

“Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação” (FREIRE, 1996, p. 90-91). Na concepção bancária de educação, ensinar representa uma mera transmissão de conhecimentos, onde a repetição e a memorização são as principais práticas realizadas (FREIRE, 1987, p. 33).

Entretanto, “[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (FREIRE, 1996, p. 74). Este tipo de ensino não é apenas arbitrário, mas expressão do desamor, pois ao objetificar o educando estamos negando o amor e o respeito que devem existir em todo processo educativo humanizador.

Nesse sentido, “[n]ão há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 2001a, p. 15). Essa incompreensão entre educador e educando, impede que os alunos sejam eles mesmos, pois em um processo educativo crítico “[...] é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 2001a, p. 17). Nega-se não apenas o indivíduo e os seus sonhos, mas institucionaliza-se uma educação para a desesperança, uma educação que não acredita no homem e em seu potencial. Por isso, em nenhum sentido, esse tipo de educação pode ser designada como educação verdadeira, pois “[u]ma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 2001a, p. 15).

O anti-diálogo, portanto, representa a negação do diálogo e dos respeitos aos sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa é uma característica fundamental que diferencia a Educação Bancária da Educação Problematicadora, porque para ser dialógico não basta afirmar que se é dialógico, é preciso “vivenciar o diálogo” (FREIRE, 1983, p. 28), empenhar-se na transformação constante da realidade. O diálogo em si representa “[...] o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28)

Dessa maneira, fica claro que a dialogicidade e a antidialogicidade são práticas inconciliáveis (FREIRE, 1983, p. 26). Enquanto a primeira humaniza, a segunda desumaniza, enquanto a primeira liberta, a segunda escraviza (FREIRE, 1987, p. 16). Operando em uma

esfera anti-dialógica, a educação bancária nega a vocação humana para ser mais (FREIRE, 1987, p. 35), nega que o homem é um ser de relação que está “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2001a, p. 15), nega a possibilidade de encontro dos homens pelo diálogo mediatizado pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 42).

A Educação Bancária conforma ainda o que podemos denominar de “teoria da ação anti-dialógica” (FREIRE, 1987, p. 78). Essa teoria da ação anti-dialógica possui as seguintes características: a) Conquista – a ação anti-dialógica se inicia pela conquista, e portanto uma de suas primeiras ações é a supressão do diálogo (FREIRE, 1987, p. 78); b) Dividir para manter a opressão – Dividindo as massas se impede o diálogo e a união das forças (FREIRE, 1987, p. 79); c) Manipulação – utilizada como instrumento de conquista ela garante às elites dominadoras a conformação das massas populares a seus objetivos (FREIRE, 1987, p. 83); d) Invasão Cultural - penetrando na cultura do dominado impõem-se a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade e inibem sua expansão (FREIRE, 1987, p. 86).

Se por um lado a pedagogia Freiriana denuncia os condicionantes da educação bancária que tornam os alunos passivos, que oprimem a sua expressão, que negam-lhe a palavra, que o desumanizam; por outro lado, Freire acredita nos homens. Por isso não apenas denuncia as situações-limites e o que oprimem, mas anuncia as possibilidades para a superação destes limites, as possibilidades para a libertação do homem através de um processo crítico de educação conformado na educação problematizadora (FREIRE, 1987, p. 39).

2.4.3.2 Educação Problematicadora: O anúncio da Pedagogia Libertadora

A Educação Problematicadora, conhecida também como Educação Libertadora ou Educação Dialógica, define-se como uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1983, p. 53), onde ocorre uma verdadeira situação gnosiológica, ou seja, onde o ato de construção do conhecimento “[...] recupera o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-o como inacabados e em construção [...]” (BOUFLEUER, 2016, p. 199). Inseridos no processo educativo libertador, educador-educando e educando-educador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 1983, p. 53).

Tais sujeitos não são passivos dentro do processo de construção do conhecimento, pois ambos no ato de problematização se encontram problematizados. Em outras palavras a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’,

mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1963, p. 13, 1987, p. 48). Portanto, seria impossível a problematização sem o comprometimento dos sujeitos, pois “[n]inguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (FREIRE, 1983, p. 56). Nesse sentido, o educando e o educador são ativos no processo educacional, pois a problematização se acha “[...] inseparável das situações concretas” (FREIRE, 1983, p. 56).

Dessa forma, os alunos e professores são levados a ler o mundo de forma crítica e através desse processo, pela prática da educação libertadora, temos um processo de empoderamento dos sujeitos (SHOR; FREIRE, 1986, p. 27). Em oposição à Educação Bancária, a Educação Problematizadora não doa aos alunos ‘críticas’ ou visões pré-fixadas do mundo, ela permite que os sujeitos se percebam enquanto tal e assumam a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e transformação do mundo.

Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (FREIRE, 2000, p. 23)

Ou seja, a Educação Problematizadora é esperançosa por natureza e por isso não pode ser caracterizada pelo ato de “[...] depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39). Assim, o método pedagógico da prática libertadora não representa um método de ensino em si, mas sim um processo de aprendizagem, que não oferece aos educandos a liberdade, mas oferece a eles o direito de “efetivá-la e exercê-la” (FREIRE, 1987, p. 09), possuindo como elemento fundante a dialogicidade (FREIRE, 1963, p. 12, 1987, p. 39, p. 44).

Uma característica fundamental da educação problematizadora é o reconhecimento do inacabamento dos homens (FREIRE, 1987, p. 42). Tal reconhecimento impele os sujeitos envolvidos no processo educacional crítico a uma aproximação da realidade, o que configura outra condição básica para a instauração da educação problematizadora que é o ensino a partir de situações concretas (FREIRE, 1987, p. 49). Percebendo-se como seres inacabados, os homens se humanizam através de um processo dialógico-amoroso.

O diálogo é o meio pelo qual se realiza a educação problematizadora. No diálogo os homens vão se percebendo e percebendo o mundo. Ensinar não é um ato de depositar ideias e

nem troca de ideias a serem consumidas, não é polemizar, nem uma forma de impor uma verdade ao outro. Ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo estão construindo e dialogando para construção de um novo homem e um novo mundo (FREIRE, 1987, p. 45). De outro modo, não há diálogo se não existe “[...] um profundo amor ao mundo e aos homens [e as mulheres]” (FREIRE, 1987, p. 45).

Nesse sentido, “[o] amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 1979, p. 43). O amor exige humildade, fê nos homens, ele acredita no poder humano de criação, recriação e construção de um novo mundo. Enfim, sustentado por um profundo sentimento de esperança, o diálogo amoroso acredita na vocação do homem para ser mais (FREIRE, 1979, p. 43).

Inseridos no ato educativo dialógico, educador e educando aprendem juntos e ensinam juntos (FREIRE, 1987, p. 39), pois ao contrário da educação bancária que concebe o educando como “recipientes dóceis de depósitos” (FREIRE, 1987, p. 40), na educação problematizadora, os educandos “[...] são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1987, p. 40). Portanto a educação problematizadora, não anestesia, ela possui “[...] caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [buscando a] [...] emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987, p. 40).

Enquanto na educação bancária, anti-dialógica por natureza, o educador não comunica, a prática problematizadora dialógica por excelência, estrutura-se a partir da “visão do mundo dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 58). O mais importante na educação problematizadora é que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 69).

Tais características configuram o que podemos chamar de “Teoria da ação dialógica” (FREIRE, 1987, p. 96), que apresenta os seguintes pontos principais: a) Colaboração - os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração (FREIRE, 1987, p. 96); b) União – esforço para unir os oprimidos entre si para lutar pela libertação (FREIRE, 1987, p. 99); c) Organização – organização das massas populares (FREIRE, 1987, p. 102); e d) Síntese Cultural - toda revolução autêntica tem que ser também revolução cultural (FREIRE, 1987, p. 105).

A Teoria da ação dialógica “[...] nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (FREIRE, 1987, p. 103). Em outras palavras o

educador dever exercer a sua autoridade em sala de aula, e não seu autoritarismo; enquanto os educandos devem exercer sua liberdade e não sua licenciosidade (FREIRE, 1987, p. 104).

Inseridos em um processo educativo crítico o educando deve livrar-se de todas as marcas de opressão, observando tais marcas de opressão em si mesmo e fora de si mesmo (FREIRE, 1979, p. 29). Ele, portanto, deve ser coerente neste processo e estar imbuído de um forte senso de responsabilidade (FREIRE, 2001, p. 44) para consigo mesmo, para com o próximo e para com o mundo. Por fim, a Educação Problematizadora, está a serviço do inédito viável que conduz o homem sempre a ser mais, livrando-se das situações-limites que o oprimem.

2.4.4 Uma leitura freiriana da realidade: Situações-limites, Atos Limites e Inédito Viável

Se por um lado a categoria conscientização é uma palavra chave para entender o trabalho de Freire, por outro lado não se pode compreender ou discutir amplamente este conceito sem entender as categorias freirianas de situações-limites, atos limites e inédito viável. Estas três categorias estão intimamente ligadas e conformam o objeto de ação/atuação da consciência humana. De outro modo, quando nos referimos ao processo de conscientização em Freire (1987), estamos nos referindo à conscientização do sujeito quanto às situações-limites que o envolvem e quanto aos atos limites que tais situações requerem para serem superadas e alcançar o inédito viável.

Dessa forma, o desenvolvimento da consciência crítica leva o sujeito a compreender a sua situacionalidade no mundo, elaborando, do mesmo modo, ações práticas para superar estes limites e transformar a sua realidade. Por isso, o inédito viável não pode ser realizado sem antes superarmos as situações-limites que oprimem o homem (FREIRE, 1987, p. 61). Em suma, Freire (1987) propõe “[...] o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado” (OSOWSKI, 2016, p. 376).

As situações-limites não definem “[...] a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (PINTO, 1960b, p. 284). A vida do homem é um constante enfrentamento histórico de sua própria situação no mundo, um constante enfretamento de suas situações-limites (FREIRE, 1987, p. 52). “Por isto é que, embora as ‘situações-limites’ sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (FREIRE, 1987, p. 61).

Em síntese, as situações-limites não permitem os seres lerem o próprio mundo, e somente a leitura do mundo pode decifrar as situações-limites e enxergar nelas o mais além, o inédito viável (FREIRE, 1997, p. 54). Tais barreiras criadas pelas situações-limites são, à princípio, intransponíveis (FREIRE, 1987, p. 22). Assim, alguns “[...] as percebem como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106. Nota 01). Em termos freirianos as situações-limites

[...] são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se perceberem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece. (OSOWSKI, 2016, p. 375)

Essas são as situações que os imobilizam, ainda que não tenham consciência delas, são situações que os “[...] oprime e inibe o seu pensar e o seu agir” (OSOWSKI, 2016, p. 375), que os tornam “[...] passivos frente às respostas que deveriam apresentar [...]” (OSOWSKI, 2016, p. 375). Por exemplo, os alunos imersos nas situações-limites conformados pela educação bancária imaginam que não podem alterá-la. Por isso, mesmo sentindo-se oprimidos por estas situações-limites, o mutismo é o que lhes resta (FREIRE, 1979, p. 18), pois não conseguem refletir criticamente sobre a sua situacionalidade (OSOWSKI, 2016, p. 376).

Em outras palavras, a meta da humanização não se consegue sem a “[...] superação das situações-limites em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1987, p. 54). Muitos enxergam as situações-limites como “[...] determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas” (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota 01). Essa concepção fatalista impede os seres de sonharem, limita e condiciona o homem ao ‘ser-menos’, ou seja, os proíbem a “[...] realização da humanização e a concretização do SER-MAIS” (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota 01, grifo da autora).

Embora Freire (1987, p. 51) faça uso do termo situações-limites, suas ideias sobre este conceito são desenvolvidas a partir de em diversos autores como Jaspers, Mills, Goldman, Nicolai, Fiori, Niebuhr, Lopes, dentre outros (OSOWSKI, 2016, p. 376). Um dos principais autores que inspiraram Freire no uso e conceituação do termo situações-limites foi Álvaro Vieira Pinto. Vieira Pinto (1960a, p. 284) utiliza o termo para descrever e analisar a situação política brasileira da década de 1960 (PINTO, 1960a, 1960b). Originalmente o conceito de

situações-limites encontra-se em Karl Jaspers (1933, 1953, 1956, 1958, 1959, 1967, 1968, 1973) cujo trabalho influenciou diretamente o pensamento e a obra de Vieira Pinto.

Diante das situações-limites, não cabe alternativa aos homens a não ser realizar atos, igualmente extremos, atos limites. Esses atos-limites, portanto, “[...] são ações de substituição, fundam-se na negação do dado, no não querê-lo, e dirigem-se à criação do inédito inexistente” (PINTO, 1960b, p. 283). Em outras palavras, os atos-limites implicam a não aceitação dócil e passiva da realidade (FREIRE, 1987, p. 51), implicam em uma ação concreta do homem em busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18). Nesse sentido, as ações necessárias para romper as situações-limites são chamadas de atos limites (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota 01). Esses atos limites nada mais são do que as ações objetivas dos indivíduos para superarem os limites que os oprimem. Eles representam, portanto, “uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, A. M., 1997, p. 106, Nota 01).

Sabemos que é próprio da consciência ingênua conceber as situações-limites como fatalista e determinista, não permitindo ao homem qualquer possibilidade de mudança. Muitas vezes, tais situações opressoras não são, sequer, percebidas como opressoras ou como negação da liberdade dos sujeitos. Há um conformismo e uma passividade que naturaliza a opressão. Porém, quando se percebem as situações-limites e os seus prejuízos, ou seja, quando se percebem tais limitantes, estes se destacam, tornando-se um “percebido-destacado” (FREIRE, 1987, p. 41). Tal desvelamento assume o caráter de problema e desafio, imprimindo no homem a necessidade de se mobilizar, de agir para descobrir maneiras de supera as situações-limites e maneiras para alcançar o inédito viável (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota 01).

Nesse momento brota na alma humana a percepção crítica sobre a realidade que o leva à ação, e desenvolve-se “[...] um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’” (FREIRE, 1987, p. 51). Tal esperança nasce da própria percepção de que se pode ser mais, de que as situações-limites podem ser superadas e sua concretização se estabelece na ação, em atos que são o sinal de uma nova postura diante da vida, que se realiza em atos-limites.

A categoria inédito viável é uma das mais importantes para compreensão do pensamento freiriano, pois liga-se diretamente à crença do sonho possível e da utopia que possibilitam o nascimento da esperança (FREIRE, A. M., 1997, p. 106, Nota 01). Portanto, tal categoria é uma das que melhor representa o modo freiriano de ser e estar no mundo, estando intimamente conectada à educação para a justiça social (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 8). O

termo inédito viável aparece pela primeira vez no livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987, p. 53) e surge como desdobramento da categoria situações-limites.

O inédito viável evidencia-se em uma ação cuja viabilidade antes não era percebida (FREIRE, 1987, p. 61). Segundo Freire (1987, p. 61), o inédito viável identifica-se com o conceito de “consciência possível” formulado por Goldman (1969, p. 118) e “soluções práticas despercebidas” proposta por Nicolai (1960, *apud* FREIRE, 1987, p. 61). Em outras palavras, o inédito viável é a análise e a percepção do real que nos permite pensar o inédito, cuja concretização se realizará na ação ou na transformação efetiva da realidade (FREIRE, 1987, p. 53). Assim, “[o] ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada [...]” (FREIRE, A. M. A., 1997, p. 106, Nota 01).

O inédito viável significa “[...] a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes [...]” (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limites, porém esse algo é perfeitamente realizável, não representa uma ilusão ou devaneio. “O inédito viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224). Ele representa uma “palavra-ação, portanto, práxis” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 224), assim expressa uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, representa o embrião dos sonhos possíveis (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 9, 2016, p. 224).

Podemos dizer que o inédito viável é “[...] o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É algo que está além da ‘situação-limite’, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora [hoje]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 94). Assim, tudo o que está além das situações-limites representa o inédito viável (FREIRE, 1987, p. 63) que impulsiona o homem a ser mais, a buscar dia a dia superar a sua própria condição humana e superar as situações históricas que o imobilizam. Nesse sentido Freire nos mostra como não parar ou nos limitar diante das situações-limites (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 10-11).

O inédito viável representa ainda o sonho democrático a serviço da humanização, a serviço da vocação humana para ser mais (FREIRE, A. M. A., 2002, p. 11, 2016, p. 226). O inédito viável está ligado a esperança e ao sonho, mas não como elementos dissociados da prática, pois pensar que a esperança sozinha poderá mudar o mundo é atuar movido pela ingenuidade. Na pedagogia da esperança, o inédito viável do campo educacional, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática, para concretar-se historicamente (FREIRE, 1997c, p. 05).

Porém, não se pode esquecer que não é possível transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem um projeto de transformação. Tal transformação do mundo depende da lealdade a esse sonho e requer para ser concretizado “[...] condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador” (FREIRE, 2000, p. 26). Segundo Freire (1985), “[o] sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 37).

Em suma, é a esperança no sonho possível que permite a existência do inédito viável, que se ancora na profunda compreensão da possibilidade do homem e da superação de suas situações-limites, sejam elas quais forem. Sabemos que mudar é difícil, alterar a realidade exige consciência, paciência e luta. Portanto, o sonho representa a força motriz para a mudança, ele nos “[...] faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator condicionante um poder determinante, diante do qual nada se pode fazer” (FREIRE, 2000, p. 26). É desse esforço realizado conscientemente que se nutre a esperança do oprimido (FREIRE, 2000, p. 44). É em nome desse esforço sonhador e esperançoso que o inédito viável se faz presente como possibilidade e como inspiração para alcançar dias melhores.

2.4.5 Síntese da seção e considerações parciais

Nessa seção apresentei os conceitos que fundamentam a presente tese. Ao fazer a distinção entre as modalidades de aprendizagem musical formal, não formal ressaltar a relevância da aprendizagem musical informal caracterizada pela forma como os músicos populares aprendem. Em seguida descrevi os conceitos freirianos de consciência; processo de conscientização, incluindo os estágios de consciência que vai da consciência fanatizada à consciência crítica; Educação Bancária e Educação Problematicadora, bem como as categorias freirianas de Situações-Limites, Atos Limites e Inédito Viável.

Essa seção, em suma, reuniu os conceitos que oferecem suporte à minha interpretação da realidade de pesquisa, um olhar freiriano sobre as práticas informais de aprendizagem musical na escola. Fundamentalmente a análise dos dados representa uma interpretação das situações-limites que me envolviam e envolviam os alunos. Inseridos neste processo ambos tínhamos que superar nossas limitações, o que originou uma série de tentativas de superação, atos que podem ser definidos como atos limites, em busca do inédito viável.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo descrevo os procedimentos metodológicos e o método científico utilizado para investigar e responder minhas questões de pesquisa. Esse capítulo, portanto, organiza-se da seguinte maneira, a saber: 1) Caracterização da Pesquisa; 2) Procedimentos Metodológicos – a) Caracterização das aulas; b) Descrição dos instrumentos de coleta de dados; c) Organização das aulas; d) Confiabilidade, Generalização e Validade; 3) Contextualizando o campo de pesquisa: a) Sobre o Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG); b) Caracterização do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); e c) Síntese da seção e considerações parciais.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como uma investigação de natureza qualitativa (SILVA, 2001), pois considera “[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]” (SILVA, 2001, p. 20). Portanto, minha pesquisa visa compreender, através de tal vínculo, os diversos modos de atuação discente no tocante a autonomia em práticas informais de aprendizagem musical na escola.

Adotei como procedimento central para análise e discussão dos dados o método indutivo de pesquisa qualitativa conhecido como *Grounded Theory*¹⁷, ou Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008). A Teoria Fundamentada representa uma metodologia de natureza exploratória que visa o desenvolvimento de teorias¹⁸, “conceitualmente densas” (GLASER; STRAUSS, 1967, p. 31) a partir da análise e categorização de dados coletados em uma determinada realidade empírica.

Ela foi criada na década de 1960 pelos sociólogos Barney Glaser, oriundo da corrente teórica denominada interacionismo simbólico, e Anselm Strauss, representante da estatística positivista (GASQUE, 2007, p. 88). Glaser e Strauss (1967) objetivavam a construção de uma base lógica de análise para reduzir as lacunas que existiam entre as teorias e as pesquisas

¹⁷ O termo *Grounded Theory* é comumente traduzido para o português na literatura acadêmica como Teoria Fundamentada, Teoria Enraizada, Teoria Emergente dos Dados, Grande Teoria, etc. No presente trabalho utilizaremos o termo *Grounded Theory* como sinônimo de Teoria Fundamentada.

¹⁸ O termo teoria significa: “[...] um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 29)

empíricas, buscando “[...] validar a pesquisa qualitativa como método adequado e específico designado para gerar uma teoria” (GASQUE, 2007, p. 85-86). Os aspectos centrais de seu método pressupõem:

(a) o processo simultâneo de coleta e análise dos dados; (b) o desenvolvimento de códigos e categorias de análise a partir dos dados; (c) o uso do método de comparações constantes, que consiste em comparar dados e códigos durante todo o processo de análise; (d) o desenvolvimento gradual da teoria em fluxos de coleta e análise de dados; (e) redação de memorandos para criar categorias, registrar pensamentos analíticos sobre suas propriedades e comparar relações entre categorias; (f) amostragem teórica - baseada não em representatividade da população, mas em fins de desenvolvimento de teoria; e (g) desenvolvimento da revisão bibliográfica após o desenvolvimento da teoria. (GONÇALVES, 2016, p. 126)

A Teoria Fundamentada representa uma metodologia epistemologicamente neutra que busca a compressão da complexidade e variabilidade dos fenômenos e ações humanas revelando as “[...] inter-relações entre condição (estrutura), ação (processo) e consequências [entre os eventos analisados]” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 22-23). Portanto, tal teoria serve, fundamentalmente, como uma forma de aprendizagem sobre o mundo em que estamos e um método de elaboração de teorias para compreendê-lo (CHARMAZ, 2009, p. 24-25).

Em geral a Teoria Fundamentada é utilizada em pesquisas que visam (GASQUE, 2007, p. 112): 1) gerar uma teoria, mais do que verificar; (2) desejam explicar um processo, ação ou interação; (3) requer um procedimento sistematizado passo a passo; (4) orientar a pesquisa por meio dos dados. Como técnicas de coleta de dados principais utilizadas pela Teoria Fundamentada temos a observação participante, entrevistas, discursos, cartas, biografias, autobiografias, etc. Independentemente do instrumento de coleta de dados utilizado pelo pesquisador o mais importante é ter em mente que a Teoria Fundamentada possui como foco a interpretação dos dados (GASQUE, 2007, p. 93).

Dessa forma, a Teoria Fundamentada configura-se como um “método geral de análise comparativa” (GLASSER; STRAUSS, 1967, p. viii). Trata-se, portanto, “[...] de uma metodologia de pesquisa qualitativa, capaz de transformar fatores ontológicos em epistemológicos” (GONÇALVES, 2016, p. 118). Em outras palavras, a Teoria Fundamentada significa a criação de uma teoria “[...] que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). Assim, não se trata de aplicação de uma teoria, mas sim da criação de uma interpretação de natureza teórica para explicação de um determinado fenômeno.

A análise derivada da Teoria Fundamentada é resultado da codificação que envolve a interação entre o pesquisador e os dados (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25). A codificação representa “[...] os processos analíticos por meio dos quais os dados são divididos, conceitualizados e integrados para formar a teoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 17). Para realização do processo de codificação é essencial a sensibilidade e a criatividade do pesquisador, exercendo a sua “capacidade de pensar abstratamente” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 21) para “[...] nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

É importante ressaltar que uma das principais características da Teoria Fundamentada é permitir a análise dos dados de forma “flexível e criativa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 26). Portanto, seu processo de aplicação não é rígido, não existe um passo a passo a ser seguido (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 27). Esse fato permite ao pesquisador ter liberdade para a interpretação criativa dos dados em busca de compreender o fenômeno estudado. A teorização proposta pela Teoria Fundamentada

[...] denota um conjunto de categorias bem desenvolvidas (ex.: temas, conceitos) que são sistematicamente inter-relacionadas através de declarações de relação para formar uma estrutura teórica que explique alguns fenômenos relevantes sociais, psicológicos, educacionais, de enfermagem ou outros. As declarações de relação explicam quem, o que, quando, onde, porque, como e com que consequência um fato ocorre. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 35)

Entretanto, para desenvolver tal teorização o pesquisador deve desenvolver um equilíbrio entre objetividade e sensibilidade (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 47). Dessa forma, existe uma interação constante entre o pesquisador e os dados, de modo que ao final da investigação “[...] o pesquisador é moldado pelos dados, assim como os dados são moldados pelo pesquisador” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 53). Ter sensibilidade na pesquisa “[...] significa ter discernimento e ser capaz de dar sentido aos fatos e acontecimentos dos dados. Isso significa conseguir ver além do óbvio para descobrir o novo” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 56).

Aliado à sensibilidade e intuição do pesquisador junto ao processo de codificação, o pesquisador pode também recorrer à literatura para ampliar ou auxiliar na formulação de questões conceituais, que podem sustentar a amostragem teórica (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 58). Normalmente, recomenda-se que a consulta à literatura seja feita após o processo de análise dos dados. Este momento representa o encontro do pesquisador com a literatura

disponível sobre o tema investigado, assim ele pode “[...] comparar as proposições identificadas pela teoria substantiva” (GONÇALVES, 2016, p. 130).

Tal comparação visa “ampliar, validar e refinar” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 61) o conhecimento adquirido no campo de pesquisa. Dessa forma, “[...] a literatura pode ser usada para confirmar resultados e, exatamente o contrário, os resultados podem ser usados para ilustrar onde a literatura é incorreta, excessivamente simplista ou explica o fenômeno apenas parcialmente” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 61).

De outro modo, aplicar a Teoria Fundamentada nos dados representa uma formulação teórica ou ensaio teórico que visa explicar um determinado fenômeno através de um processo de análise e formulação teórica onde o pesquisador utiliza continuamente o pensamento indutivo e dedutivo (LEITE, 2015, p. 80; GASQUE, 2007, p. 99). “Quando construímos teoria indutivamente, a preocupação é com a representatividade dos conceitos e com a forma como os conceitos variam dimensionalmente” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 207).

Assim, enquanto o pensamento indutivo “[...] desenvolve conceitos, categorias e relações a partir do texto” (FLICK, 2004, p.193); o pensamento dedutivo “[...] testa os conceitos, categorias e as relações em contraposição ao texto [...]” (FLICK, 2004, p. 193). Assim, podemos dizer que a interpretação dos dados, juntamente com as suposições do pesquisador sobre os fenômenos estudados e a análise da literatura sobre o assunto representa uma forma de dedução (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 135).

Geralmente a codificação microscópica de 10 entrevistas significativas ou observações oferece dados suficientes para uma estrutura teórica inicial (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 264). Esse esquema “[...] deve ser completado, ampliado e validado por meio de coleta e de análise de dados adicionais, embora a codificação possa ser mais seletiva” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 264). A indução teórica que culmina com a construção da Teoria Fundamentada nos dados reúne quatro processos principais, a saber: a) Codificação; b) Codificação Aberta; c) Codificação Axial; d) Codificação Seletiva. A seguir apresentarei uma breve síntese destes conceitos.

“A codificação refere-se aos procedimentos utilizados para rotular e analisar os dados coletados” (GASQUE, 2007, p. 93). Através da codificação espera-se (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 26): 1) Construir uma teoria ao invés de testá-la; 2) Fornecer ferramentas analíticas para análise de grande quantidade de dados brutos; 3) Auxiliar o analista a compreender fenômenos complexos; 4) Permitir a sistematização e interpretação criativa dos dados; e 5) Identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que formarão a base da construção teórica ou teoria fundamentada.

A codificação aberta, por sua vez, define-se como o “[...] processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertos nos dados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103). A codificação aberta começa com a descrição da categoria que representa o seguimento analisado. “Esse processo envolve as atividades de quebrar, examinar, comparar, conceituar e categorizar os dados [...]” (GASQUE, 2007, p. 94-95). Podemos dizer que “[o] processo de codificação aberta ‘é como montar um quebra-cabeça’” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 214), pois através da análise e comparação o pesquisador vai agrupando os eventos em categorias.

Já a codificação axial representa “[...] o processo de relacionar categorias às suas subcategorias [...]” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 123). O processo de codificação axial determina o estabelecimento de relações entre as categorias e o desenvolvimento das subcategorias (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 124-125). Após a saturação teórica das categorias, “[...] ponto no desenvolvimento da categoria em que não surgem novas propriedades, dimensões ou relações durante a análise” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143), realizamos a codificação seletiva.

Por fim a codificação seletiva representa “[...] o processo de integrar e de refinar a teoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143). Em síntese, na codificação aberta, o pesquisador gera as categorias e suas propriedades; já na codificação axial as categorias são sistematicamente desenvolvidas e associadas às subcategorias. Assim, a codificação seletiva refere-se ao processo de refinamento da teoria e a compreensão das relações entre as categorias e subcategorias a fim de determinar a explicação do fenômeno estudado. Já a categoria central é aquela que reúne todos os produtos das análises “[...] condensados em poucas palavras, que parecem explicar ‘sobre o que é a pesquisa’” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 145).

Somente “[...] depois que as principais características são finalmente integradas para formar um esquema teórico maior é que os resultados de pesquisa assumem a forma de teoria” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 143). A figura abaixo ilustra o processo de construção da Teoria Fundamentada (Figura 5):



Figura 5: Teoria Fundamentada
Fonte: A partir de Strauss e Corbin (2008).

De acordo com a Figura 5, o pesquisador reúne os dados de sua pesquisa afim de compreender a realidade estudada. Nesse processo se iniciam as primeiras reflexões sobre os dados que levam a formulação das primeiras questões de pesquisa visando compreender o que representam, de fato, os fenômenos observados. Definimos como fenômenos as ideias centrais presentes nos dados que serão representadas por conceitos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103). Em outras palavras, o fenômeno representa “[...] o termo que responde à pergunta: “O que está acontecendo aqui?” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 130).

A identificação dos conceitos que sustentam os fenômenos representa uma etapa importante da metodologia, pois tais conceitos formarão as bases da construção teórica (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103). De outro modo, as categorias que surgem da análise nada mais são do que uma classe especial de conceitos que representam os fenômenos (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103)¹⁹. As “[c]ategorias são [portanto] conceitos, derivados dos dados, que representam os fenômenos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 114).

É importante ressaltar que a nomeação dos eventos, a categorização e conceituação dos fenômenos observados já representam o processo de análise dos dados que culminará na Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 111). Assim, o processo de codificação e o desenvolvimento da teoria não representam um processo linear, “[...] mas sim, simultâneo,

¹⁹ “Os alunos sempre perguntam de onde vêm os nomes das categorias. Alguns nomes vêm do grupo de conceitos já descobertos nos dados. À medida que o analisa examina as listas de conceitos, um deles pode se destacar como mais amplo e mais abstrato do que outros” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 115). Outras formas de codificação, nomeação dos eventos, podem ser em “códigos *in vivo*” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 116), que são os títulos das categorias originados da própria fala dos sujeitos.

alternando entre codificação e desenvolvimento da teoria” (GLASER, 2009, *apud* GONÇALVES, 2016, p. 129). Durante estes momentos de codificação e teorização o pesquisador registra livremente em notas suas ideias, intuições, pensamentos, interpretações e questões que surgem durante a análise dos dados. Tais notas são denominadas de “memorandos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 111).

A Teoria Fundamentada enquanto metodologia qualitativa de pesquisa possui as seguintes limitações (GASQUE, 2007, p. 113). Em primeiro lugar, as análises possuem caráter subjetivo e a ampliação do viés do observador podem comprometer a validade do estudo. Em segundo lugar, os resultados, apesar de mostrarem tendências, não podem ser generalizados. Por fim, a teoria fundamentada requer pesquisadores experientes para serem capazes de questionarem suas próprias observações e premissas.

Para superar tais limitações é importante que o pesquisador desenvolva sua “sensibilidade teórica” utilizando técnicas como (STRAUSS, CORBIN, 1990, p. 76): a) encaminhamento do pensamento para além dos limites da literatura técnica e da experiência pessoal do pesquisador; b) evitar usar formas padronizadas de pensamento sobre o fenômeno; c) estimular o processo indutivo; d) evitar as suposições prévias sobre os dados; e) permitir que as concepções dos sujeitos da pesquisa sejam esclarecidas ou desmascaradas; f) ouvir os sujeitos da pesquisa; g) evitar precipitar os conhecimentos prévios quando examinar os dados; h) forçar as perguntas sobre as questões e prover respostas provisórias; i) criar rótulos de categorias férteis/criativos mesmo que de maneira provisória; j) explorar os significados dos conceitos; e l) descobrir as propriedades e dimensões dos dados.

É importante ressaltar que apesar das análises, conceituações e categorizações não serem generalizáveis²⁰, no sentido quantitativo da palavra, as variações conceituais abstratas e suas relações podem auxiliar na compreensão de fenômenos, organizações e contextos semelhantes (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 266). Por fim, devemos destacar que na Teoria Fundamentada “[...] não existem regras metodológicas fixas e totalmente definidas, mas [apenas] diretrizes, estratégias e abordagens para as diversas fases do processo [de pesquisa]” (GASQUE, 2007, p. 114).

²⁰ Strauss e Corbin (2008, p. 136) reconhecem os riscos da influência do pesquisador sobre as análises realizadas através dos procedimentos da Teoria Fundamentada. Por isso eles recomendam que o pesquisador valide sempre suas interpretações por meio da comparação constante com os próprios dados da pesquisa.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Atuando como pesquisador e como professor ao mesmo tempo eu criei e coordenei, durante o primeiro semestre de 2017, o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)²¹ “Aprendizagem informal de Música” na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFGM)²².

Nesse projeto os alunos experienciaram diversas práticas informais de aprendizagem musical como as realizadas pelos músicos populares (GREEN, 2002, 2008b), a saber: aprendizado em grupos; aprendizado por pares, aprender as músicas de ouvido sem o auxílio da partitura, e aprendizado sem a presença tradicional do professor em sala de aula. Dessa forma, os alunos tinham o desafio de serem os protagonistas do próprio aprendizado e construir conhecimentos musicais com o mínimo auxílio do professor que atuaria apenas como um modelo musical, oferecendo mais orientações e sugestões de como tocar do que diretivas ou ensinando música de forma tradicional. A ementa do meu GTD possuiu a seguinte descrição:

Como aprender música de maneira diferente aperfeiçoando habilidades musicais em alto grau? Nesse grupo de trabalho buscamos responder a seguinte pergunta: Como os músicos populares aprendem música? Assim, buscamos vivenciar as práticas de aprendizagem informal realizadas pelos músicos populares, como: tirar músicas de ‘ouvido’; aprender música por cópia e imitação; aprender em grupos de amigos dirigindo a própria aprendizagem, etc. Nestas aulas os alunos escolherão as músicas que querem aprender e a maneira como querem tocar, possuindo como base as gravações das músicas escolhidas por cada grupo. (Ementa, GTD, Aprendizagem Informal de Música - 2017/01)

É preciso destacar que a maior parte dos alunos do projeto nunca teve aulas de música. Apenas quatro alunos sabiam tocar algum instrumento musical antes do projeto. A maioria

²¹ Os Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD's) são semelhantes a projetos multidisciplinares na escola. A cada semestre os alunos elegem obrigatoriamente três GTD's para cursar. Os GTD's não possuem avaliação tradicional (nota), somente conceitos que formarão a avaliação qualitativa do alunos ao longo do ano letivo.

²² Em linhas gerais o CP/UFGM funciona como um Colégio de Aplicação vinculado à UFGM. “Em todo o mundo há mais de cem Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades. Cada uma dessas escolas se diferencia por funcionar conforme as necessidades da instituição a que se vincula. Os professores dessas instituições são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nos níveis pré-escolar, básico, médio e superior. Os Colégios de Aplicação apresentam propostas inovadoras de reforma escolar e destinam-se a educar alunos e formar futuros professores. Por essa razão e graças ao nível de competência de seu corpo docente, tais escolas oferecem um alto padrão de ensino, permitindo aos estagiários observar abordagens pedagógicas eficazes. [...] São funções dos colégios de aplicação: educação básica, desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes” (Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br>>. Acesso em: 19 jun. 2018).

dos alunos tinha experiência musical apenas como ouvintes distraídos, ou seja, ouviam música apenas como hobby ou por diversão, mas não sabiam tocar nenhum instrumento, e, para alguns deles, era a primeira vez que encostavam em um violão, em um teclado ou em um instrumento de percussão. Obviamente a música está presente na vida desses adolescentes de diversas formas. Como por exemplo, quando os vemos passar distraídos pelos corredores da escola ouvindo músicas em seus celulares... Mas em termos de produção musical, em termos do fazer musical, esta foi a primeira experiência musical de muitos deles.

Aplicamos alguns princípios do primeiro estágio do modelo pedagógico desenvolvido por Green (2008b) para a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Assim, o aluno imerge no universo da música popular, interagindo com músicas reais, ou seja, músicas do cotidiano inseridas em práticas musicais atuais. Nessa fase, o aluno escolhe a música que quer aprender, motivado pela identificação pessoal e familiaridade com estilo musical. Portanto, o aluno aprenderá a música através do processo de cópia e reprodução fundamentado na escuta atenta. Para isso utilizará como referência o áudio da música escolhida inserido em algum suporte de reprodução, como toca discos, MP3 ou celular.

Nesse primeiro momento os alunos não recebem instruções ou diretivas do professor. Sem o auxílio direto do professor os alunos aprendem em grupos, tendo no diálogo e na interação com seus pares o elemento principal de orientação. Somente no estágio 2 o professor se aproxima dos alunos, primando pela sugestão ao invés do ensino diretivo. Em síntese, no primeiro e segundo estágio, o aluno aprende de forma holística e casual, ou seja, não segue padrões de aprendizado sistematizado que vão do simples ao complexo. A sua prática é regulada pela motivação e nunca acontece por obrigação (GREEN, 2008b, p. 25).

3.2.1 Caracterização das aulas

Durante o primeiro semestre de 2017 ministramos 64 aulas divididas em 4 turmas, contemplando 28 alunos na faixa etária entre 12 a 15 anos. As aulas aconteciam uma vez por semana, possuindo a duração de uma hora e vinte minutos, situadas no último horário (quarto horário) de 13:10 as 14:30, após almoço. Nosso GTD foi organizado em dois grupos de trabalho divididos da seguinte forma: GTD 1: Turma A (7 alunos – 4 masculinos e 3 femininos), Turma B (8 alunos – 6 masculinos e 2 femininos); GTD 2: Turma A (4 alunos – 1 masculino e 3 femininos), Turma B (9 alunos – 5 masculinos e 4 femininos).

As aulas aconteciam na sala de música e sala de dança do CP/UFMG. Para cada turma foi disponibilizado violão, baixo elétrico, kit de percussão variado (baquetas, caixa, surdo,

meia lua, pandeiro, triângulo, agogô, etc), teclado e microfone. Os instrumentos elétricos foram utilizados com a supervisão do pesquisador para controle de volume e orientações quanto aos cuidados com a preservação dos mesmos. A organização das aulas seguiu o seguinte planejamento, variando apenas nos dias das atividades (Quadro 2 e Quadro 3):

GTD 1 - Turma A e B / Segundas-Feiras / 13:10 as 14:30			
<i>Aula</i>	<i>Data</i>	<i>Estágio²³</i>	<i>Conteúdos Trabalhados</i>
01.	13/03/17	----	Conversa sobre como os músicos populares aprendem.
02.	20/03/17	1	Escolher música e tirar de ouvido - I.
03.	27/03/17	1	Escolher música e tirar de ouvido - II.
04.	03/04/17	1	Escolher música e tirar de ouvido - III.
05.	10/04/17	1	Ensaiai e tirar de ouvido - IV. Apresentação na sala.
06.	17/04/17	1	Ensaiai e tirar de ouvido - V. Apresentação na sala.
07.	24/04/17	1	Ensaiai e tirar de ouvido - VI. Apresentação na sala.
08.	08/05/17	2	Escolher e tirar músicas em sala de aula selecionadas pelo professor – I
09.	15/05/17	----	Auto avaliação (Entrevista e conversa com os alunos)
10.	22/05/17	2	Ouvir e tocar as músicas selecionadas pelo professor – II
11.	29/05/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (Shape of you / Ed Sheeran) – I
12.	05/06/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (Shape of you / Ed Sheeran) – II
13.	12/06/17	2	Apresentação em sala das músicas estudadas até o momento
14.	19/06/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (I'm yours / Jason Mraz) – I
15.	26/06/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (I'm yours / Jason Mraz) – II
16.	03/07/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (Over the rainbow) I

Quadro 2: Plano de Aula GTD 1 – Turmas A e B
Fonte: Nossa

²³ Os estágios descritos na presente tabela são referentes aos estágio descritos por Green (2008b) para aplicação da aprendizagem musical informal na escola.

GTD 2 - Turma A e B / Quintas-Feiras / 13:10 as 14:30			
<i>Aula</i>	<i>Data</i>	<i>Estágio</i>	<i>Conteúdos Trabalhados</i>
01.	16/03/17	----	Conversa sobre como os músicos populares aprendem.
02.	23/03/17	1	Escolher música e tirar de ouvido - I.
03.	30/03/17	1	Escolher música e tirar de ouvido - II.
04.	06/04/17	1	Escolher música e tirar de ouvido - III.
05.	13/04/17	1	Ensaiai e tirar de ouvido - IV. Apresentação na sala.
06.	20/04/17	1	Ensaiai e tirar de ouvido - V. Apresentação na sala.
07.	27/04/17	1	Ensaiai e tirar de ouvido - VI. Apresentação na sala.
08.	04/05/17	2	Escolher e tirar músicas em sala de aula selecionadas pelo professor – I
09.	11/05/17	----	Auto avaliação (Entrevista e conversa com os alunos)
10.	18/05/17	2	Ouvir e tocar as músicas selecionadas pelo professor – II
11.	25/05/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (Shape of you / Ed Sheeran) – I
12.	01/06/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (Shape of you / Ed Sheeran) – II
13.	08/06/17	2	Apresentação em sala das músicas estudadas até o momento
14.	22/06/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (I'm yours / Jason Mraz) – I
15.	29/06/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (I'm yours / Jason Mraz) – II
16.	06/07/17	2	Ouvir e tocar em sala de aula. (Over the rainbow) I

Quadro 3: Plano de Aula GTD 2 – Turmas A e B
Fonte: Nossa

Todas as aulas foram gravadas em áudio e vídeo em minha presença, totalizando aproximadamente 40 horas de gravações. Como critérios de inclusão dos participantes na pesquisa relacionamos: a) possuir idade entre 12 e 17 anos; b) ter assinado o termo de consentimento para participar da pesquisa, juntamente com o consentimento dos pais ou responsáveis; e c) estar regularmente matriculado como aluno do Centro Pedagógico da UFMG.

3.2.2 Descrição dos instrumentos de coleta de dados

Utilizei os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, questionários e observação participante, diário de campo, bem como gravações em áudio e vídeo do processo de produção, experimentação e apresentação musical dos alunos.

Foi entregue aos alunos um questionário contendo as seguintes questões: (1) Você toca algum instrumento musical ou canta?; (2) Onde você aprendeu?; (3) Há quanto tempo você toca ou canta (média)?; (4) Em que grau de dificuldade você considerou a atividade realizada de tirar as músicas de ouvido? (Fácil, Médio ou Difícil); (5) Qual foi a atividade que você mais gostou de realizar?; (6) Quais foram as suas maiores dificuldades ou facilidades encontradas durante as atividades musicais realizadas em grupo? (Descrever facilidades e Dificuldades); (7) Como você avalia a sua contribuição e participação no grupo? Justifique;

(8) Que atividades musicais você assumiu dentro do grupo?; (9) Em geral você gostou de realizar estas atividades musicais? Sim ou não? Por quê? (10) Como você se sentiu trabalhando sem ter a orientação direta de um professor? Foi mais fácil ou mais difícil? Justifique; (11) Você aprendeu a tocar alguma música nestas aulas? O que aprendeu a tocar? Justifique; (12) Relate, com suas palavras, como foi o processo de tirar as músicas de ouvido, como vocês se organizaram? Alguém assumiu a liderança do grupo?; (13) Você tem alguma sugestão para a melhoria desta proposta de ensino?; (14) Como foi a convivência com os colegas dentro do grupo? Justifique; (15) Ao finalizar estas primeiras aulas sua visão sobre as aulas de música mudou? Para você o que significa aprender música? Justifique; e (16) Outros aspectos que queira relatar.

Foi realizada também uma entrevista coletiva com os alunos ao final do primeiro trimestre da pesquisa seguindo o seguinte roteiro: (1) O que vocês esperavam deste GTD?; (2) Faça um resumo do que aconteceu nas aulas até agora. O que vocês fizeram?; (3) Foi difícil escolher as músicas para começar a tocar?; (4) Por que esta música foi escolhida?; (5) Vocês conseguiram se organizar sozinhos para aprender a música?; (6) Como aprenderam as músicas? (Olharam na Internet, ouviram a gravação, aprenderam com os colegas?). Vocês ouviram a música para aprendê-la? Por que foram direto nas cifras e gravações? Vocês não conseguiriam tocar de ouvido? Por que não conseguiram tirar as músicas de ouvido?; (7) Foi difícil aprender sem professor?; (8) Depois que me aproximei (professor) facilitou aprender a música? Ou não fez tanta diferença? (9) Qual foi a maior dificuldade destas últimas aulas?; (10) Como você avalia a atividade realizada por seu grupo?; (11) O que o grupo poderia ter melhorado?; e (12) O que você gostaria de tocar?

Ao final do semestre foi feita uma entrevista individual com cada aluno e registrada em áudio. A entrevista abordou os seguintes aspectos: (1) Por que você escolheu este GTD?; (2) O que você imaginava que iria aprender neste GTD?; (3) Como você explicaria o que fizemos desde o início das aulas até agora?; (4) Você tem alguma experiência musical?; (5) Você conseguiu aprender sem o auxílio do professor?; e (6) Você teve dificuldades de convivência com os colegas?

3.2.3 Organização das aulas

Na primeira aula do GTD eu fiz uma reunião com todos os alunos e lhes expliquei o que faríamos nas próximas aulas. Eu lhes disse que eles deveriam escolher, em conjunto, uma música que gostariam de aprender e definir os instrumentos que cada um iria tocar. Ressaltei

ainda que nessa primeira etapa das aulas eu não estaria na sala de aula e que eles deveriam aprender a música de ouvido, com a ajuda da gravação dos colegas. Havia definido que somente depois de 4 aulas eu me aproximaria deles para lhes ajudar.

Ainda nessa primeira aula enfatizei que os alunos estavam participando de uma pesquisa de doutorado e que eles poderiam se desligar da proposta a qualquer momento bastando para isso comunicar a mim e a coordenação pedagógica da escola. Assim, entreguei e expliquei para eles os itens do “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (TCLE) que deveriam assinar juntamente com seus pais e/ou responsáveis para fins de prestação de contas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG. Ao total foram realizadas 16 aulas de uma hora e meia em cada grupo. Totalizando 64 aulas da seguinte forma (Quadro 4):

<i>Descrição</i>	Alunos sozinhos				Orientação do professor como ‘par’							Acerto na condução				
<i>Aula</i>	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
<i>Momento</i>	Caos				Entendo o novo papel docente							Nova atuação				
<i>Total</i>	04				07							05				

Quadro 4: Síntese das aulas
Fonte: Nossa

Nas primeiras quatro aulas eu deixei os alunos sozinhos em sala, o que caracterizou o momento que denominei ‘Caos’, que descreverei mais adiante detalhando os conflitos que os alunos experimentaram ao se verem sem a presença e orientação do professor em sala de aula. As sete aulas seguintes representam o momento de transição onde eu aprendia a me mover dentro da proposta informal de aprendizagem musical na escola, portanto, representa um momento de experimentação docente frente aos alunos. Nas últimas cinco aulas eu consegui compreender a proposta e consegui gerar maior engajamento entre os alunos.

3.2.4 Confiabilidade, Generalização e Validade

A confiabilidade ou credibilidade de uma pesquisa significa o processo que permite a legitimação do pesquisador, da coleta de dados, das análises e dos resultados de uma investigação científica. Já a validade de uma pesquisa está associada à sua capacidade de medir ou descrever, com rigor metodológico e científico, aquilo que se propõe. Em outras palavras, “[a] validade seria referente à semelhança entre o conceito e suas medidas, ao grau em que uma medida representa precisamente o que se espera” (OLLAIK; ZILLER, 2012, p.

231). Por fim, a generalização se refere à possibilidade de replicação de uma pesquisa em contextos diversos, obtendo resultados semelhantes.

A fim de garantir validade minha pesquisa adotou o procedimento de triangulação qualitativa dos dados. A triangulação refere-se à utilização de múltiplas abordagens e procedimentos de pesquisa para evitar distorções “[...] em função de um método, uma teoria ou um pesquisador” (GÜNTHER, 2006, p. 206). Por meio da utilização de questionários, entrevistas e observações de campo (observação participante e análise de vídeos), busquei fundamentar, comparar e validar minhas interpretações e análises dos dados.

A presente pesquisa assume que as interpretações dos eventos e fenômenos investigados por mim possuem caráter subjetivo e, portanto, os resultados alcançados não podem ser generalizados para outros contextos ou situações educacionais. Declaro ainda que as análises dos comportamentos e atitudes dos alunos respondem à minha interpretação pessoal da realidade à luz da perspectiva freiriana de educação (FREIRE, 1987). Ressalto que minha formulação teórica está fundamentada apenas nos dados de pesquisa, requerendo validação externa em momento posterior.

Outra limitação de minha pesquisa diz respeito ao conhecimento aprofundado dos sujeitos investigados, bem como do local onde realizei meu campo, Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG). Compreendo que seria relevante investigar a fundo quem eram meus alunos e obter maiores informações sobre o funcionamento e concepções pedagógicas sustentadas pelo CP/UFMG, porém, devido à limitação de tempo, priorizei apenas as atitudes e os comportamentos docentes observados em sala de aula durante a realização do GTD.

3.3 Contextualizando o campo de pesquisa

A presente seção descreve o perfil dos alunos quanto à sua idade, série/turma, experiência musical, motivações e comportamentos gerais observados ao longo do GTD. Assim, organizei essa seção da seguinte forma, a saber: a) Sobre o Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG); b) Caracterização do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); e c) Síntese da seção e considerações parciais.

3.3.1. Sobre o Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG)

O Centro Pedagógico da UFMG tem sua origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, fundado em 21 de abril de 1954. A partir de 1968 o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia tornou-se um Centro Pedagógico, integrado à Faculdade de Educação da UFMG, com a função básica de ofertar cursos relativos à educação básica. Seus objetivos e finalidades são: a) ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; b) constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; c) constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; e d) servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação.²⁴

“A Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico é a única escola pública federal de Belo Horizonte, nesse nível de escolaridade” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS p. 21). Ela funciona atualmente em período de tempo integral (7h as 14:30) e atende alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclos, o que corresponde ao Ensino Fundamental, primeiro e segundo segmento (1ª ano ao 9º ano). Seu processo de ingresso envolve o sorteio de 90 vagas anuais.

Em relação ao ensino de Artes o CP/UFMG oferece cinco modalidades artísticas aos alunos: Música, Teatro, Artes Plásticas, Dança e Modelagem e Construção (Oficina de Artes Práticas/Formação). O ensino de tais linguagens apresenta os seguintes objetivos para o aluno: a) desenvolver a sensibilidade estética; b) desenvolver a capacidade criativa; c) refletir sobre o fazer artístico; d) apropriar-se dos elementos específicos de cada linguagem artística; e) oportunizar aos alunos a participação em experimentos artísticos; f) conhecer a história das várias formas de expressão artística; g) conhecer a arte contemporânea; e h) conhecer as manifestações culturais presentes em todo segmento humano. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, p. 140).

Em relação à linguagem artística música a proposta pedagógica do CP/UFMG prevê o desenvolvimento da sensibilidade musical dos alunos através do(a): a) despertar da curiosidade pelo fenômeno sonoro; b) incentivo e ampliação da experiência lúdica; c) instrumentalização aos estudantes para apropriação musical; d) experimentação do movimento

²⁴ Informações extraídas do site oficial do CP/UFMG. (Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br>>. Acesso em: 19 jun. 2018).

na relação espaço, tempo e ritmo; e) incentivo a capacidade inventiva (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, p. 149).

3.3.2 Caracterização do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD)

Durante o primeiro semestre de 2017 coordenei o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) “Aprendizagem Informal de Música”, onde formei quatro turmas. Os GTD’s são semelhantes a oficinas ou projetos extracurriculares, realizados no contra turno escolar. Portanto, a cada semestre o aluno deve, obrigatoriamente, escolher três GTD’s para participar, a partir da oferta de cada período letivo. De maneira geral, estes grupos de trabalho não geram notas ou reprovações para o currículo dos alunos. Eles geram conceitos, formados a partir dos comportamentos e atitudes dos alunos em sala, mas não são levados em consideração em sua aprovação final ao longo do ano.

Organizei as quatro turmas em quatro grupos da seguinte forma: Grupo 1A; Grupo 1B; Grupo 2A e Grupo 2B. Segue abaixo a composição das turmas com uma síntese dos comportamentos principais de cada aluno extraídos de minhas observações de campo, questionários e entrevistas²⁵:

Grupo 1A						
	Aluno	Turma	Gênero	Idade	Experiência Musical anterior	Engajamento
01.	Caroline	7 B	Feminino	12	Sem experiência	Não
02.	Thiago	7 C	Masculino	13	Sem experiência	Sim
03.	Marcela	8 C	Feminino	12	Iniciante canto e violão (1 ano)	Parcialmente
04.	Júnior	8 B	Masculino	14	Sem experiência	Não
05.	Rafael	8 C	Masculino	13	Sem experiência	Não
06.	Daniele	8 C	Feminino	13	Sem experiência	Não
07.	Breno	9 A	Masculino	14	Violão e bateria (6 anos)	Não

Quadro 5: Componentes e Perfil Grupo 1A
Fonte: Nossa

²⁵ Os nomes verdadeiros dos alunos e as suas respectivas turmas foram substituídos por nomes e turmas fictícias de modo a preservar a identidade de cada participante da pesquisa.

Grupo 1B						
	Aluno	Turma	Sexo	Idade	Experiência Musical anterior	Engajamento
01.	Paulo	7 A	Masculino	12	Sem experiência	Sim
02.	Jorge	7 A	Masculino	12	Sem experiência	Sim
03.	Sofia	7 A	Feminino	13	Sem experiência	Sim
04.	Mário	7 A	Masculino	12	Bateria (2 anos)	Sim
05.	César	7 A	Masculino	12	Sem experiência	Sim
06.	Jarbas	7 B	Masculino	12	Flauta Doce iniciante (1 ano)	Sim
07.	Monique	7 B	Feminino	12	Sem experiência	Sim
08.	Cássio	7 C	Masculino	12	Sem experiência	Sim

Quadro 6: Componentes e Perfil Grupo 1B
Fonte: Nossa

Grupo 2A						
	Aluno	Turma	Sexo	Idade	Experiência Musical anterior	Engajamento
01.	Pedro	7 A	Masculino	12	Sem experiência	Sim
02.	Mariana	7 C	Feminino	12	Violão Iniciante (3 meses)	Sim
03.	Maria	7 A	Feminino	12	Sem experiência	Sim
04.	Clara	7 C	Feminino	12	Sem experiência	Sim

Quadro 7: Componentes e Perfil Grupo 2A
Fonte: Nossa

Grupo 2B						
	Aluno	Turma	Sexo	Idade	Experiência Musical anterior	Engajamento
01.	Brunela	9 B	Feminino	14	Sem experiência	Não
02.	Bárbara	9 B	Feminino	14	Sem experiência	Não
03.	Davi	9 A	Masculino	15	Sem experiência	Parcialmente
04.	Diego	9 B	Masculino	14	Piano Iniciante (1 anos e meio)	Sim
05.	Janaina	9 B	Feminino	14	Sem experiência	Não
06.	Roberta	8 A	Feminino	13	Sem experiência	Parcialmente
07.	Carlos	9 B	Masculino	13	Sem experiência	Sim
08.	Fábio	9 B	Masculino	14	Teclado Iniciante (1 ano)	Não
09.	Saulo	9 B	Masculino	14	Violão, cavaquinho, pandeiro (8 anos)	Sim

Quadro 8: Componentes e Perfil Grupo 2B
Fonte: Nossa

3.3.3 Síntese da seção e considerações parciais

Nessa seção descrevi minha metodologia, abordagem e procedimentos metodológicos. Enquanto abordagem metodológica foram adotados os procedimentos assinalados pela *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008). Fiz uma descrição dos procedimentos que compõem a construção da Teoria Fundamentada, a saber: 1) Coleta dos dados (seguindo as formulações de pesquisa); 2) Codificação Aberta (momento da nomeação dos comportamentos observados e definição das propriedades de cada categoria; 3) Codificação Axial (momento do estabelecimento de subcategorias); 4) Codificação Seletiva

(momento da integração e refinamento das categorias, buscando o estabelecimento de uma categoria central; e 5) Teoria Fundamentada (esquema teórico, teoria ou sistematização que explique o fenômeno investigado). Descrevi ainda como foram organizadas as aulas: 16 aulas de uma hora e meia para 4 grupos de, em média 8 alunos. Por fim, foi apresentado o contexto do campo de pesquisa e ressaltado que os resultados de minha investigação não podem ser generalizados, embora sirvam como elementos de reflexões para pesquisas de natureza semelhantes.

4. MODELO TEÓRICO

Nessa seção, fundamentado no processo de conscientização descrito por Freire, apresentarei o modelo teórico *Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola*. Tal modelo descreve a relação dicotômica entre as categorias Autoridade e Autoritarismo; Liberdade e Licenciosidade, inseridas em um processo dinâmico de conscientização docente e discente em sala de aula.

4.1 Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical Na Escola

Defini que a conscientização determina, em primeira instância, a mudança ou a conservação dos comportamentos docentes e discentes em sala de aula. Quando alunos e professores são expostos às práticas informais de aprendizagem musical na escola, entram em choque comportamentos pedagógicos advindos da educação tradicional e os novos comportamentos pedagógicos requeridos pela aprendizagem informal.

Essa tensão pedagógica repercute de modo diferente em professores e alunos. Nos professores, este conflito se manifesta na relação dicotômica entre autoridade e autoritarismo. Já nos alunos esta tensão se manifesta na relação dicotômica entre liberdade e licenciosidade. A predominância de uma categoria sobre outra influencia os diferentes comportamentos e atitudes em sala de aula.

Se por um lado a autoridade e a liberdade são resultados de movimentos de uma consciência crítica ou em estado de transividade crítica; por outro lado o autoritarismo e a licenciosidade são frutos da manifestação de uma consciência ingênua ou em estado de transividade ingênua. Desse modo, a análise da aplicação das práticas musicais informais na

escola deve levar em consideração esses estados de consciência, pois eles são os elementos causais que influenciam decisivamente a motivação, comprometimento e/ou engajamento; ou a desmotivação, descaso com a proposta. A representação esquemática abaixo (Figura 6) estabelece a conscientização como categoria central do processo educacional, regulada pela dinâmica das subcategorias dominantes Autoridade e Liberdade *versus* Autoritarismo e Licenciosidade. A saber (Figura 6):

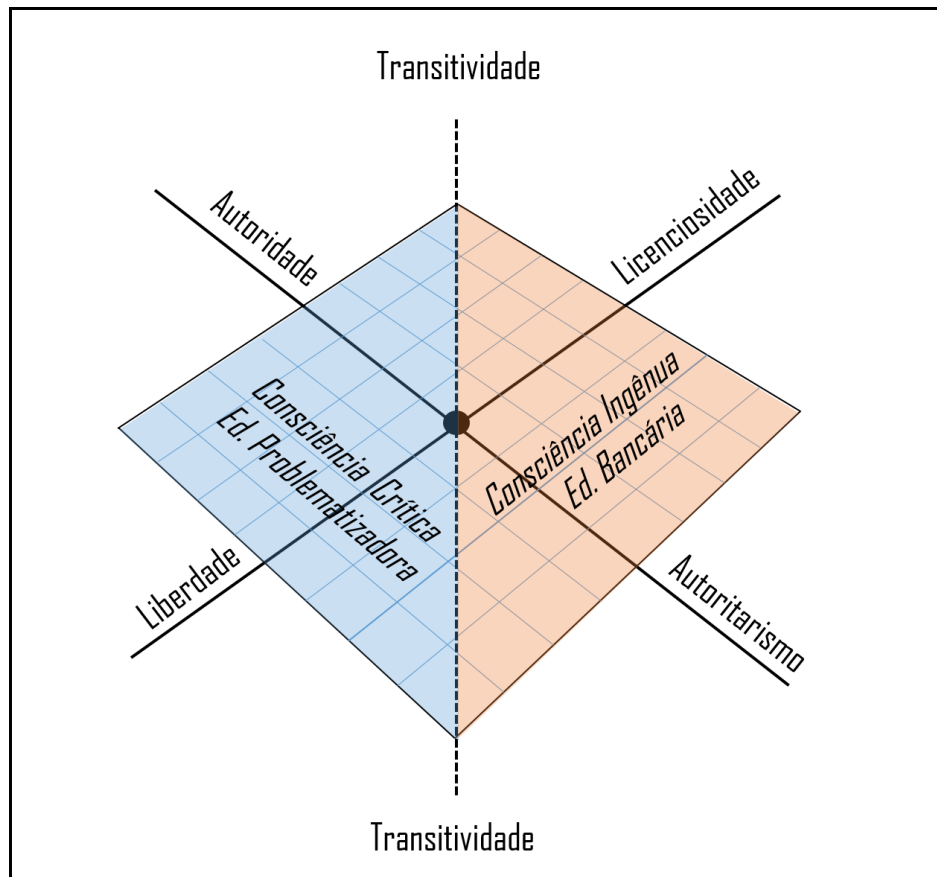


Figura 6: Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola
Fonte: Nossa

As categorias Autoridade e Autoritarismo descrevem os comportamentos e atitudes docentes, perfazendo o mesmo espectro de comportamentos críticos que podem ser desenvolvidos através da Educação Problematizadora. Já as categorias Liberdade e Licenciosidade correspondem aos comportamentos e atitudes discentes, pertencendo ao mesmo grupo de comportamentos oriundos da consciência ingênua que é conformada no campo educativo pela Educação Bancária. Segundo Freire (1996):

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 54)

A passagem de um estado de consciência para outro, bem como a mudança dos comportamentos de uma categoria para outra, são mediados pela consciência transitiva, representada no esquema pela linha pontilhada que divide ao meio a figura. Conforme o encaminhamento do processo educacional esta consciência transitiva poderá vir a ser uma consciência transitivo crítica ou uma consciência transitivo ingênua.

Estes parâmetros dos comportamentos docentes e discentes em sala de aula podem ser utilizados como referência para análise de práticas pedagógicas em contextos formais, não formais ou informais de ensino. Porém, eles são de especial importância para a análise dos comportamentos de professores e alunos inseridos em práticas informais de aprendizagem, porque tal modalidade permite, com maior intensidade, a emergência de comportamentos autônomos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essas categorias assinalam atitudes comportamentais que, embora não sejam parâmetros musicais, afetam a organização dos processos e resultados educativos-musicais alcançados pelos alunos.

A autoridade requer um compromisso ético que integra, de maneira harmônica, as dimensões pedagógica e política do docente. Desse modo, é assegurado o direito do indivíduo de “dizer a palavra” (FIORI, 1991, p. 56). A autoridade freiriana é formada por quatro componentes principais, a saber (GHIGGI, 2016, p. 54-56): a) Autoridade em relação ao conhecimento: refere-se ao conhecimento da atividade pedagógica em questão. Implica a capacidade para realizar elaborações conceituais e sistematizações do referido saber; b) Autoridade moral: Reconhece a vocação humana ontológica para a humanização e vê no diálogo um dos instrumentos principais para transcender a condição humana; c) Autoridade pedagógica: Garante condições para o compartilhamento e a produção de conhecimentos a serem analisados individualmente e coletivamente; e d) Autoridade Política: Possui a tarefa de organizar e avaliar as relações entre educação e sociedade.

Para Freire “[...] a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia [...]” (GHIGGI, 2016, p. 55). Nesse sentido, a autoridade inserida nas práticas informais de aprendizagem musical na escola se organiza conforme as seguintes dimensões: a) Ética: confiança na capacidade de realização musical dos alunos. O professor deve atuar como um modelo musical frente aos alunos, atuando como um ‘par’ em sala de aula; b) Respeito: valorização e acolhimento do universo musical dos educandos; c) Diálogo:

força propulsora do pensar crítico e problematizador, estabelecendo uma vinculação real aos sujeitos; d) Disciplina: garantia da conservação sadia do ambiente educacional propício à aprendizagem.

Já a Liberdade é um “[...] conceito central na antropologia Freiriana, em torno do qual ele constrói a sua teoria pedagógica” (SUNG, 2016, p. 241). Por meio do exercício da Liberdade o homem vai se humanizando, à medida que supera as condições que o oprimem. Esta liberdade possui um âmbito individual e outro âmbito coletivo ou sócio-político. Assim, a verdadeira liberdade “[...] não se impõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras” (SUNG, 2016, p. 241)

Situamos a liberdade como elemento chave para a expressão musical dos alunos. Quanto mais conscientes de suas próprias capacidades e potencialidades maiores serão as chances dos alunos superarem as marcas da educação bancária e atuarem com independência em relação ao professor. Inserido em um processo informal de aprendizagem musical a liberdade se caracteriza pelas seguintes dimensões: a) Responsabilidade: realização das tarefas assumindo o compromisso com o próprio aprendizado; b) Limites: respeito à autoridade do professor e aos saberes dos demais colegas; c) Engajamento: entusiasmo e motivação durante as aulas; e d) Curiosidade: exploração musical livre e sem preconceitos dos instrumentos e processos criativos. Por fim, a liberdade significa uma “[...] conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo” (SUNG, 2016, p. 243).

A categoria Autoritarismo faz oposição direta à categoria Autoridade. De certo modo o uso distorcido da autoridade pode originar comportamentos autoritários ou licenciosos. Assim, o autoritarismo é uma tendência do educador bancário que, imerso em uma consciência ingênua, possui uma “falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 43). No campo educativo o autoritarismo implica em um diálogo vertical com o educando, levando-o à passividade, ao silêncio e à obediência cega (GHIGGI, 2016, p. 56). O autoritarismo em sala de aula nega a criatividade musical dos alunos e sua identidade cultural, representa a “[...] imposição da disciplina que nega a liberdade e ausência de disciplina pela negação da autoridade” (GHIGGI, 2016, p. 57).

Desse modo, o autoritarismo inserido nas práticas musicais informais na sala de aula é conformado pelas seguintes dimensões: a) Imposição: a palavra do professor é lei inquestionável em sala de aula; b) Anti-diálogo: acirramento da posição hierárquica do educador frente ao educando. O professor detém o saber e o educando representa um vaso a

ser preenchido pelo saber do professor; c) Silêncio: nega a criação, espontaneidade e liberdade musical dos alunos em sala; e d) Desrespeito: negação da identidade musical e cultural dos educandos.

A categoria Licenciosidade se opõe a categoria Liberdade. Enquanto a primeira é fruto de uma consciência ingênua a segunda é resultado dos movimentos da consciência crítica. Assim, a licenciosidade forja-se na atmosfera do espontaneísmo e caracteriza-se pela falta de rigorosidade metódica (FREIRE, 1996, p. 28). De outro modo, a licenciosidade significa “[...] a pretensão da liberdade sem limites ou acima de qualquer limite [...]” (GHIGGI, 2016, p. 245). Vale lembrar que a liberdade necessita de limites, pois, sem tais limites, converte-se em seu extremo oposto, a licenciosidade.

A categoria licenciosidade pode ser aplicada tanto aos comportamentos docentes como discentes. O professor que ainda não compreendeu o seu papel docente dentro da proposta informal de aprendizagem musical pode, devido a este desconhecimento, atuar predominantemente com comportamentos licenciosos ou espontaneistas. Já os alunos, sem orientações pedagógicas precisas do professor sobre a proposta, podem interpretar a liberdade oferecida como um convite para a licenciosidade.

Defini a licenciosidade enquanto categoria presente nas práticas informais de aprendizagem musical na escola pelas seguintes dimensões, a saber: a) Indisciplina: desorganização negativa do processo educativo tendendo ao caos; b) Irresponsabilidade: descompromisso para com o próprio aprendizado; c) Desengajamento: desmotivação e desinteresse pelas tarefas propostas; e d) Passividade: falta de iniciativa frente à realização da atividade.

Em síntese, a conscientização representa um dos processos fundamentais para a mudança e aprimoramento dos comportamentos docentes e discentes presentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola. Os comportamentos docentes são reflexos da dicotomia (Figura 7): 1) Autoridade – a) Ética; b) Respeito; c) Diálogo; e d) Disciplina; e 2) Autoritarismo – a) Imposição; b) Anti-diálogo; c) Silêncio; e d) Desrespeito. Já os comportamentos discentes são regulados pela tensão: 3) Liberdade – a) Responsabilidade; b) Limites; c) Engajamento; e d) Curiosidade; e 4) Licenciosidade – a) Indisciplina; b) Irresponsabilidade; c) Desengajamento; e d) Passividade.

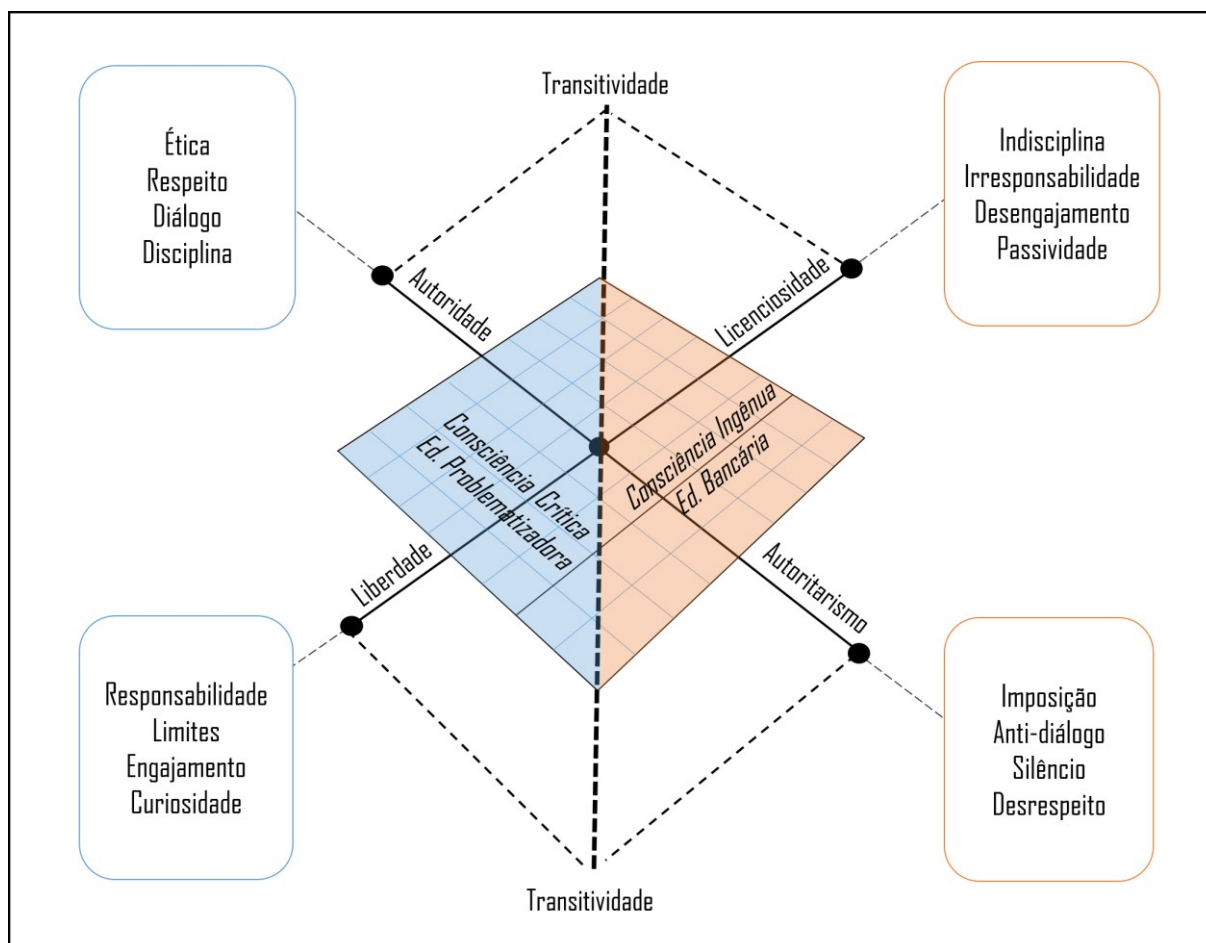


Figura 7: Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola com descrição das subcategorias
Fonte: Nossa

Esse modelo sugere que através da Educação Problematizadora podemos superar os estados de consciência docentes e discentes, visando ao desenvolvimento da consciência crítica no campo musical. Para tal é imprescindível a superação do ‘*habitus* escolar’, conformado pela consciência ingênua, herança da Educação Bancária, para alcançarmos o estado potencial de Musicalidade Crítica (Ver Capítulo 9). Tal modelo teórico não representa um modelo de aplicação no campo educativo, mas sim um modelo de análise que oferece parâmetros para a compreensão da experiência docente e discente junto à aplicação das práticas de aprendizagem musical informal na escola. Por fim, acreditamos que nosso modelo teórico, “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”, pode auxiliar pesquisadores e professores de música na reflexão e avaliação de suas práticas docentes e comportamentos discentes em sala de aula.

5. SITUAÇÕES-LIMITES: DISCENTES

5.1 Início do GTD: Primeiras experiências

Neste capítulo descrevo em detalhes os principais episódios discentes observados em minha pesquisa durante a aplicação das práticas de aprendizagem musical na escola. Descrevo os fatos e acontecimentos ocorridos nas primeiras aulas referentes aos alunos inseridos nos Grupos 1A, 1B, 2A e 2B. As análises e descrições se concentrarão nas primeiras aulas do GTD por observar que nelas estão expressas a origem dos conflitos e desafios docentes e discentes mais relevantes experimentados por mim e pelos alunos ao longo da pesquisa.

Este capítulo se organiza da seguinte maneira, a saber: a) Grupo 1A: “Eu não aprendi nada”; b) Grupo 1B: “Ao mesmo tempo em que a gente ganhava liberdade a gente também tinha que ter responsabilidade”; c) Grupo 2A: “Para mim era quase impossível aprender música”; e d) Grupo 2B: “Eu acho que faltou dedicação”. Em seguida apresento a análise crítica das primeiras aulas na subseção Compreendendo as situações-limites discentes, organizada da seguinte forma: a) No princípio era caos: “Ninguém sabe de nada e ninguém fez nada!!!”; b) E agora o que vamos fazer?; e c) Síntese da seção e considerações parciais.

5.1.1 Grupo 1A: “Eu não aprendi nada”

A transcrição abaixo narra trechos da primeira aula do Grupo 1A onde fica evidente o caos em sala de aula e o desengajamento do grupo na proposta:

Breno coça a cabeça olhando o barulho dos demais, sem saber o que fazer. Ele fica sentado no piano. Os demais estão com os instrumentos nas mãos e esperando alguém assumir a direção. Marcela tenta assumir a liderança, mas por ela ser a mais nova do grupo e não saber tocar nenhum instrumento, eles não confiam na liderança dela. Marcela fala no microfone: “Gente vamos tocar a música que foi combinado?” Rafael responde: Não!!! Eles não prestam atenção nela e continuam a conversar e a tocar aleatoriamente os instrumentos. Então ela grita: “Gente, o professor deixou a tarefa!!! É uma atividade importante!!!” O grupo não deixa ela falar e continuam tocando alto sem dar ouvidos a ela. Marcela fica esperando Breno tomar uma posição, pois ele é o único que sabe tocar violão. Breno não faz nada e vai tocar piano sozinho. Depois de algumas tentativas sem sucesso Marcela dispersa e vai brincar com o violão e conversar com as outras meninas da sala. Em seguida, Marcela chama Breno na sala de instrumentos e lhe entrega o violão para que ele toque. Ele caminha em sua direção e sai da sala de aula. Ela fala em tom de brincadeira ao microfone: “Breno, por favor compareça à sala de instrumentos”. Ele vai até ela e diz que não vai tocar. Marcela, meio irritada fala para o grupo: “Tá vendo o que vocês fazem, o menino não quer tocar! O único que sabe tocar alguma bosta aqui! É tudo culpa sua Thiago!”. Daniele responde: “É culpa nossa!!!”. Marcela continua falando: “Gente, alguém se compromete a trazer a letra da música?” Os alunos ficam se olhando e parece que as palavras de Marcela surtiram

algun efeito sobre eles. Assim, Júnior pega o celular com a letra da música para tentarem cantar. Marcela tenta chamar a atenção dos outros colegas: “Gente, oh gente!”, mas eles não ouvem. Caroline pega o microfone e fala: “Oh gente, isso vale nota sabia? Ninguém está fazendo porra nenhuma!!! Falo mesmo!!!”. Mais uma vez ela repete “gente isso vale nota!!!”. Mas os alunos fazem mais barulho ainda. O grupo não consegue se organizar sem o professor, imperando um verdadeiro caos na sala de aula. Breno começa a jogar uma bolinha na parede. Marcela volta ao microfone e tenta organizar novamente o grupo dizendo: “Gente, alguém se compromete em trazer a letra da Música?”. Rafael responde: Não!!! Thiago diz que pode trazer a música na próxima aula em um pen drive. Marcela diz que vai ver com o pai dela se pode imprimir a letra da música em casa para trazer na próxima aula. Depois ela disse: “Gente tem que convencer o Breno a tocar, porque ninguém sabe tocar desgraça nenhuma aqui!”. Depois Marcela conversa com o grupo sobre os instrumentos que eles querem tocar. Cada um diz o que quer tocar e ela vai no quadro negro da sala e escreve os nomes das pessoas e os instrumentos que irão tocar. Eles ficam conversando pela primeira vez em silêncio. Breno volta à sala e fica jogando novamente a bolinha na parede. Eu [professor] entro na sala e relembro os alunos: “Vocês têm uma atividade para fazer. Se todo mundo não ajudar ela não vai sair!” Marcela fala em direção ao grupo: “Tá vendo gente eu falei!” Eu continuo a falar: “Qual é primeiro a coisa que vocês têm que fazer? Primeiro vocês devem escolher a música e depois dividir os instrumentos”. Breno continua jogando a bolinha na parede sem se importar com a minha presença. Caroline anota em um caderno os instrumentos que cada um vai tocar. Marcela pergunta a Breno que instrumento ele quer tocar. Ele diz que não quer tocar violão. Ela diz que ele é a única pessoa do grupo que sabe tocar violão. Ele, irritado, sai da sala. Breno não quer participar da aula, sente que está perdendo tempo com os ‘moleques’ que não sabem tocar nada. Mesmo sem Breno na sala, o grupo define os instrumentos. Eles combinam que vão trazer a música na próxima aula. Depois dessa conversa e tudo definido Marcela diz: “Gente agora que já organizamos [o que cada um vai fazer], cada um pode fazer o que quiser e tchau!”. Marcela completa dizendo: “Gente, a aula que vem a gente tem que ensaiar porque a gente só vai ter mais três aulas.

(Notas de campo. Aula 02. Grupo 1A. 20/03/17)

Esse foi o retrato da primeira aula do Grupo 1A. Nas aulas seguintes os alunos não cumpriram o que haviam combinado e ninguém trouxe a música para ouvir ou a letra para cantarem. Ou seja, este grupo não conseguiu escolher a música que gostariam de tocar e nem os instrumentos que cada um deveria tocar. Quando o professor não está em sala os alunos parecem perdidos, pois no ensino formal ele é a peça que aglutina e canaliza os esforços dos alunos para um único ponto. Dos quatro grupos pesquisados este foi o único grupo que não conseguiu escolher as músicas, pois eles não sabiam ouvir uns aos outros, não sabiam dialogar entre si e não eram respeitosos com os colegas.

Observei que nesse grupo em particular não surgiu nenhuma liderança, apesar da tentativa frustrada de Marcela, este fato retardou o desenvolvimento do conjunto. Nos demais grupos surgiram naturalmente lideranças que auxiliaram os grupos no desenvolvimento das tarefas. Nas palavras de Júnior e Daniele o Grupo 1A não conseguiu se organizar e atuaram “cada um por si”²⁶:

²⁶ Durante as transcrições dos questionários e entrevistas com os alunos as falas em itálico correspondem ao professor.

Como foi o processo de organização do Grupo? Alguém assumiu a liderança?

Não, ninguém assumiu a liderança. Foi cada um por si.

(Questionário – Júnior Grupo 1A – 14 anos)

Ninguém assumiu a liderança. Não houve processo algum, o grupo não fez nada.

(Questionário – Daniele Grupo 1A – 13 anos)

Quando pensamos em aprendizagem informal de música sabemos que o professor não conduzirá o processo de ensino da forma tradicional, mas isso não significa dizer que os alunos atuarão individualmente, sem uma unidade em suas atuações. Por isso, a formação de líderes e lideranças dentro do processo de aprendizagem informal é algo esperado, pois os próprios alunos, atuando como pares auxiliarão os demais colegas na realização das atividades.

No Grupo 1A, Marcela tentou organizar os colegas, como descrito no relato acima, mas, como ela não tinha o conhecimento musical necessário para conduzir a atividade, os demais colegas não aceitaram a sua liderança. Por outro lado, Breno, que sabia tocar violão e bateria, podendo organizar o grupo, optou por se abster do processo, o que indica que não basta saber música para ser um líder em sala de aula, é preciso possuir o sentimento de pertencimento ao grupo. Para ser líder não basta dominar conhecimentos técnicos, é necessário empatia e simpatia para liderar o grupo, para que, através do diálogo entre os pares, se possa encaminhar a turma para o desenvolvimento da tarefa (MIELL; LITTLETON, 2004, p. 12; RENSHAW, 2013, 238).

Durante a sua entrevista Breno relatou o motivo de seu desânimo e desengajamento nas atividades:

Como você explica o que vocês fizeram desde o início da aula até hoje?

Nada. Porque a gente tenta fazer um negócio sério, aí [os colegas] querem ficar brincando toda hora, querem ficar gritando, querem ficar brincando com o microfone... Aí desanima de fazer o 'trem' [a atividade]...

Você teve algum problema de convivência na turma?

Tive. Com todo mundo.

E isso atrapalhou na hora de aprender?

Eu acho que sim, porque se a pessoa não tivesse 'avacalhado' [bagunçado] dava mais vontade de aprender o 'trem' [a música]. Mas aí você vê que a pessoa não vai pra frente com que está aprendendo... Aí desmotiva.

Você já sabia tocar um pouco antes do projeto. Você tentou ensinar alguém?

Não. Ninguém me pediu, então não ensinei não...

Você recomendaria este GTD para alguém? O que você falaria?

Eu acho que se for pra você vir para esse GDT era pra você procurar alguém que quisesse fazer o GTD de verdade. Por que se for só pra fazer igual 'o povo' fez aí, pra ficar brincando, não vale a pena não.

(Entrevista – Breno Grupo 1A ao final do projeto– 14 anos)

De fato, Breno não se sentiu parte do grupo e nem responsável pela atividade, por isso não ensinou os demais colegas a tocar. Na verdade, quando ele percebeu que não havia professor na sala e que as atividades não eram obrigatórias, que ‘tanto faz’ serem feitas ou não, pois ele não seria cobrado por isso em provas ou avaliações, ele passou a não frequentar regularmente as aulas. Depois descobri que na maior parte das vezes ele estava ‘matando aula’, estava fora da sala de aula sem a minha permissão, jogando bola com os amigos.

Analisando o comportamento geral do Grupo 1A, podemos dizer que somente Thiago se engajou nas atividades, pois os demais apenas queriam conversar ou brincar em sala de aula. Nas palavras de Thiago: “A convivência com os colegas não foi nada boa, porque eles sempre queriam brincar” (Questionário – Thiago Grupo 1A – 13 anos). É curioso observar que este foi o grupo que mais reclamou das atividades e também o que menos se esforçou para que elas fossem cumpridas.

O Grupo 1B e o Grupo 2A tinham as mesmas dificuldades desse grupo, entretanto conseguiram superá-las trabalhando em conjunto. Parece que existe uma relação entre motivação, engajamento, esforço e aprendizado. Quando motivados os alunos se engajam nas atividades, sendo o esforço o movimento lógico nesse processo em busca do conhecimento. Todavia, esse engajamento não é algo que, em si, é promovido pelo professor. Em última instância é o aluno que decide se quer participar burocraticamente, mecanicamente da atividade, fazendo somente o mínimo necessário para cumprir a tarefa, ou se fará algo além do necessário.

Sabemos que as atividades em sala de aula podem funcionar como promotoras desse engajamento, elas podem servir como incentivo ou instrumentos para despertar nos alunos esse engajamento; mas no processo educativo, o professor não pode motivar os alunos que não querem ser motivados. Em outras palavras, não se pode ensinar um aluno que não quer aprender. Um dos objetivos da aplicação das práticas musicais informais na escola é permitir aos alunos uma maior identificação com o conteúdo musical e lhes permitir o exercício de sua autonomia de aprendizagem.

Este fato, por si só, favorece com que a motivação e o engajamento sejam algo natural nesse processo de aprendizado, uma vez que os alunos tocam as músicas que eles mesmos escolheram, sem a presença do professor e em grupos de amigos. É fato que os integrantes do Grupo 1A não eram amigos próximos, mas isso não seria impedimento para que as atividades não fossem cumpridas, visto que outros grupos tinham a mesma característica e conseguiram desenvolver as atividades satisfatoriamente.

A pergunta que surgiu após constatar esta falta de engajamento do grupo foi: Por que eles não se engajaram na atividade se este GTD foi uma escolha pessoal deles? Será que eles não gostam de música? Ou será que eles não se adaptaram às práticas informais de aprendizagem musical na escola? Ou será que a forma como conduzi o processo não foi a mais adequada para esses alunos? Em alguma medida, nesse grupo, o fato dos alunos permanecerem quatro aulas sozinhos em sala atuou como fator desmotivador para a maior parte do grupo.

Veladamente, percebia que alguns integrantes do Grupo 1A se perguntavam se eu realmente sabia o que estava fazendo e se eu realmente sabia tocar algum instrumento, pois eles não me viam tocar. Para eles qualquer um podia ser professor dessa maneira, pois bastava deixar a atividade e sair da sala, sem ensinar nada. Para muitos alunos ‘aula’ é sinônimo de ‘professor em sala’, portanto, quando o professor está em sala existe aula, ele possui a responsabilidade de conduzir o processo de ensino e cobrar dos alunos a realização da tarefa. Assim, se não existe professor na sala não existe a obrigação de realização das tarefas.

Quando os alunos se viram sozinhos em sala de aula não se importaram com a realização das tarefas, mesmo sabendo que havia uma atividade para ser feita. Em suma, o Grupo 1A atuou nessas quatro primeiras aulas como se fosse uma atividade livre, uma atividade recreativa após a rotina escolar. O fato do GTD ser a última aula do dia, após o almoço, em uma escola em tempo integral, afetou, em certa medida, o ânimo dos alunos durante as aulas. Quando os alunos foram perguntados ao final do projeto se eles gostaram de ter realizado este GTD, se destacaram duas respostas:

Não, pois eu não aprendi nada. NÃO FOI NADA FÁCIL!!! Você não ensina a tocar nada! Eu pensei que você fosse ensinar. O professor poderia ensinar e não ficar sentado em uma escada [nas primeiras aulas fiquei fora de sala sentado em uma escada ao lado das salas].

(Questionário – Daniele Grupo 1A – 13 anos)

Não muito, pois a aula é entediante. Os colegas não cooperaram, ninguém cooperou.

(Questionário – Rafael Grupo 1A – 14 anos)

Eu imaginava que iria aprender alguma coisa tipo... teoria musical... tipo... semifusa... essas ‘paradas’ assim. Mas a gente começou a aprender foi a música que você pediu pra gente tocar. Só que o povo [os colegas] fica ‘avacalhando’ [bagunçando] aí não tem jeito de fazer [de aprender]...

(Entrevista – Breno Grupo 1A – 14 anos)

“Eu não aprendi nada”, mas qual foi o esforço, de fato, que Daniele fez para aprender? Os vídeos mostram ela apenas brincando e conversando com as amigas. O próprio Rafael

confirma em sua fala que o grupo não cooperou, “ninguém cooperou”. Os alunos estão tão condicionados ao ambiente escolar e à figura do professor como centro do processo de ensino que quando ele não está presente não se esforçam para realizar a atividade. Grande parte das respostas negativas do Grupo 1A vem de Daniele que não via as aulas sem o professor como aulas propriamente ditas, mas sim como atividades recreativas. Ela não havia compreendido que seu aprendizado, no ensino formal ou aprendizagem informal, depende do seu compromisso consigo mesma.

Em termos Freirianos, Daniele, como outros alunos, estavam em um estágio de consciência ingênua (FREIRE, 1959, p.29), onde imaginam que a posse do conhecimento é algo fácil, que não requer esforço, dedicação ou comprometimento. Do Grupo 1A, apenas Thiago realizava as atividades com empenho e dedicação, apesar de procurar sempre o professor para confirmar seus acertos ou erros. Thiago aprendeu a tocar percussão e baixo elétrico, apesar de ser considerado um aluno com dificuldades de aprendizado e com dificuldades de convivência com os demais colegas em outras disciplinas.

Contraditoriamente, mesmo sem engajamento na atividade e sem aprender a tocar nenhum instrumento de forma mais elaborada, alguns alunos gostaram das atividades, pois era um momento de socialização entre os amigos. Sem o professor em sala de aula e sem a pressão de ‘ter’ que aprender o conteúdo para fazer provas, os alunos encontraram nessas aulas uma forma de escapar da maçante rotina escolar.

5.1.2 Grupo 1B: “Ao mesmo tempo em que a gente ganhava liberdade a gente também tinha que ter responsabilidade”

Diferente do Grupo 1A, o Grupo 1B conseguiu se organizar para realizar as atividades propostas sem o professor na sala de aula. Márcio acabou se tornando o líder do grupo e os alunos escolheram tocar a música “Paisagem na Janela” (Lô Borges). Essa foi uma escolha inusitada para alunos de 12 anos de uma escola pública brasileira, mas foi consenso entre todos os integrantes do grupo, uma vez que Monique e Jarbas já conheciam a letra da música, pois a haviam cantado em uma apresentação escolar no ano passado. Segue abaixo um trecho de meu diário de campo sobre a primeira aula do Grupo 1B:

Os alunos entram na sala segurando um teclado, xilofone, violão e instrumentos de percussão. Um grupo de alunos se junta ao redor do teclado e fica apertando as teclas, dançando ao som dos ritmos pré-programados do teclado. Cássio toca o xilofone passando a baqueta sobre as teclas em efeito cascata. Ele parece não se incomodar com o barulho dos demais e continua concentrado em sua

experimentação musical. Enquanto isso, Paulo toca o tambor repetidamente em volume máximo. Os outros alunos pedem para ele tocar mais baixo, para poderem escolher que ritmo do teclado ficaria bom para acompanhar a música. Jarbas coloca a mão no ouvido indicando que está muito barulho na sala. Ele fala para Paulo que está tocando o tambor: “Oh véio!!! É pra tocar e não pra fazer barulho!!!” Em seguida Mário dá um grito na turma pedindo silêncio: “Todo mundo para de tocar e presta atenção pelo amor de Deus!!!” Jarbas complementa dizendo: “Vamos fazer silêncio porque a gente tem que apresentar esta música!”. Depois de 10 minutos Márcio assume a liderança do grupo. Monique pega de sua mochila uma pasta cheia de letras de músicas (parece ser de algum coral que ela participou na escola). Ela entrega a pasta na mão de Márcio. Ele começa a cantar de maneira jocosa cada letra de música que encontra. Todos se juntam ao redor Márcio e Jarbas, então começam a escolher as músicas. De repente Jarbas vê entre as músicas a letra da música Paisagem na Janela. Ele começa a cantar a letra da música de cor (de memória). Monique e Jarbas já haviam cantado esta música em uma apresentação na escola no ano passado, assim os dois já sabiam a música. Os demais alunos se juntam ao lado deles e tentam aprender a cantar a música. O grupo ensaia a música tocando o violão com as cordas soltas, sem nenhum acorde definido e com os instrumentos de percussão fazendo um pulso regular. Tudo está desafinado e fora do tempo, mas o grupo parece não se importar e continuam a ensaiar como se não estivesse nada errado. Eles ficam concentrados na atividade por 30 minutos. A cada repetição da música eles experimentam um novo ritmo na percussão e uma nova batida no violão. Como ninguém sabe tocar violão nem teclado eles decidem fazer apenas voz e percussão. Os alunos parecem estar se divertindo com as atividades e com os ensaios que fazem. Em diversos momentos eles dançam ao som do teclado. Por fim, o grupo não ouviu a gravação da música Paisagem na Janela, mas se manteve engajado durante toda a aula, praticando a música escolhida.

(Notas. Primeira aula Grupo 1B 20/03/17)

Em geral, o Grupo 1B se engajou na atividade a maior parte da aula, sem nenhuma intervenção do professor. Eventualmente eles faziam algumas brincadeiras, conversavam sobre outros temas, mas, logo em seguida, retornavam à atividade. O Grupo 1B conseguiu ensaiar a música completamente quatro ou cinco vezes. Antes do início do GTD alguns alunos, como Cássio, imaginavam que iriam aprender no GTD teoria musical. Apesar dessa expectativa não ser confirmada ele também achou interessante, “bacana” esta proposta de aprender sem professor:

O que você imaginava aprender aqui nesse GTD?

Eu imaginava aprender um pouco de música que estivesse relacionado com as notas musicais [partitura] e essas coisas. Eu já sei um pouquinho de notas musicais, mas eu acho que tem muita gente que não sabe... Eu achava que o professor ia trazer [ensinar] isso nas aulas, mas não foi isso que aconteceu. Mas mesmo assim eu gostei da ideia [da proposta] do professor e foi bem bacana.

(Entrevista – Cássio 1B – 12 anos)

A cada vez que eles repetiam a canção, observavam quais instrumentos combinavam com a música e quais estavam ‘destoando’. Márcio era o único do grupo que sabia tocar um instrumento musical (um pouco de bateria), mas mesmo que os ensaios não estivessem perfeitos eles pareciam não se importar. Os alunos repetiram esse mesmo comportamento nas

aulas 2, 3 e 4. Entretanto, desde a segunda aula, eles já haviam esgotado todas as suas possibilidades musicais (esse seria o momento da intervenção do professor, atuando como um modelo musical). Na segunda aula eles já definiram a forma final da música que seria cantada por todo o grupo com o acompanhamento de instrumentos de percussão, marcando a pulsação da música e seu ritmo melódico. Como afirma Monique: “Nós nos organizamos a partir da letra da música” (Entrevista – Monique Grupo 1B – 12 anos).

Como os alunos não sabiam tocar nenhum instrumento suas possibilidades musicais eram limitadas, mas os resultados alcançados estavam de acordo com o que descrevia a literatura. Eles deveriam conseguir inicialmente, ao menos cantar a letra da música e realizar seu acompanhamento rítmico, como aconteceu no primeiro momento do Estágio 1 da proposta de Green (2008b, p. 49). Esse grupo em particular possuía uma boa convivência entre si, pois a maior parte era da mesma turma na escola. Assim, possuíam um bom relacionamento no grupo.

Como foi a convivência com os colegas dentro do grupo?

A convivência com os colegas foi boa, pois todos somos amigos, muito amigos.
(Entrevista – Jorge 1B – 12 anos)

Foi mais fácil porque o grupo decidiu as coisas e não o professor. Eu gostei de tentar uma nova ideia.
(Entrevista – Cássio 1B – 12 anos)

Como já mencionado, considero esse grupo como o grupo padrão, pois atingiu os resultados esperados para a atividade. As atividades foram conduzidas pelos alunos sem a interferência do professor nesses primeiros momentos. Na fala abaixo Jorge ressalta que todos os colegas, apesar das dificuldades de ordem musical, queriam realizar a atividade e este foi um ponto que auxiliou na realização da tarefa.

Quais foram as suas maiores dificuldades ou facilidades encontradas durante as atividades musicais realizadas em grupo?
A facilidade foi que todos os colegas queriam fazer as atividades. Eu gostei das atividades, experimentei algo novo. Eu achei que seria chato, mas no final das aulas eu gostei.
(Questionário – Jorge Grupo 1B – 12 anos)

Por outro lado, apesar dos alunos gostarem de realizar a atividade ela aconteceu em meio a alguns momentos de desorganização e diversas brincadeiras, o que dispersou o grupo

em vários momentos. Os relatos abaixo descrevem um pouco das dificuldades de organização interna do grupo:

Uma coisa que queria relatar foi que alguns alunos brincaram em excesso. A dificuldade foi que eles brincaram nas aulas.

(Questionário – Jorge Grupo 1B – 12 anos)

Algumas vezes aconteceu algumas bagunças, mas nada que atrapalhasse as aulas.

(Questionário – Cezár Grupo 1B – 12 anos)

A convivência foi mais ou menos. Porque eles faziam um pouco de bagunça.

(Questionário – Sofia Grupo 1B – 13 anos)

A convivência no começo foi mais ou menos, pois os meninos não respeitaram as orientações.

(Questionário – Monique Grupo 1B – 12 anos)

Entretanto, os alunos apreciaram a possibilidade de tocar a música do próprio jeito, sem ter que seguir as regras ou técnicas ensinadas pelo professor.

Como foi essa experiência de aprender música sem o professor?

Foi normal, nem tão fácil nem tão difícil, pois poucas vezes foi necessário recorrer ao professor.

(Entrevista – Cézar Grupo 1B – 12 anos)

Bem, foi mais fácil, pois eu toquei do meu jeito.

(Entrevista – Paulo Grupo 1B – 12 anos)

Acho que foi legal... Porque ao mesmo tempo em que a gente ganhava liberdade a gente também tinha que ter responsabilidade para conseguir fazer a atividade sem o professor ficar mandando a gente repetir, assim... Fazer por nossa conta mesmo. Porque as vezes é melhor a gente fazer do nosso jeito, tocar do nosso jeito... Porque tem alguns outros GTDs de música, não esse aqui... Às vezes parece que o professor quer nos controlar.... Você tem que fazer exatamente do jeito que o professor está falando... Se você não tocar desse jeito você está fazendo errado... Então não tem o seu jeito, então eu acho isso ruim.

(Entrevista – Márcio Grupo 1B – 12 anos)

Márcio ressalta que tocar sem o professor em sala lhes permitiu ao mesmo tempo experimentar a liberdade, por não ter que seguir regras e diretrizes musicais transmitidas pelo professor, e a responsabilidade por ter que realizar a tarefa sem serem cobrados pelo mesmo. Em outras palavras, Márcio reivindica a sua liberdade musical, pois ‘tocar do seu jeito’, representa a expressão de sua subjetividade musical.

Apesar do Grupo 1B ter conseguido se organizar minimamente para tocar a música que o grupo escolheu isso não significa dizer que seu processo de aprendizado ocorreu de maneira linear, sem nenhum distúrbio ou interrupção. Esse grupo enfrentou igualmente aos demais, problemas de convivência sem a presença do professor em sala de aula para resolver

seus dilemas e conflitos. Mesmo que os alunos estivessem engajados e participando da aula, ainda assim, o faziam em meio a um processo caótico. Nas falas abaixo, os alunos relatam como avaliam a própria participação nas atividades do grupo:

Como você avalia a sua contribuição e participação no grupo?

Muito boa, pois contribuí muito. Nas primeiras aulas foi estranho e mais difícil estar sem o professor, porque os alunos respeitam o professor. Então era muito mais fácil de organizar. Foi, bem difícil no começo, muita bagunça e palavreado [palavrões].

(Questionário – Jarbas Grupo 1B – 12 anos)

Eu avalio como ‘mais ou menos’, porque não contribuí muito.

(Questionário – Cássio Grupo 1B – 12 anos)

Eu acho que me comportei bem nas aulas e brinquei um pouco.

(Questionário – Jorge Grupo 1B – 12 anos)

Eu avalio a minha contribuição e participação como boa, pois eu participei das atividades propostas.

(Questionário – Cézar Grupo 1B – 12 anos)

Eu avalio como ótima. Porque eu participei e toquei.

(Questionário – Sofia Grupo 1B – 12 anos)

[Nota] ‘A’, pois sempre participo.

(Questionário – Márcio Grupo 1B – 11 anos)

Eu avalio a minha contribuição e participação no grupo como excelente, pois ajudei a organizar.

(Entrevista – Monique Grupo 1B – 12 anos)

Boa, pois eu participei de tudo.

(Entrevista – Paulo Grupo 1B – 12 anos)

Eu contribuí bem no grupo, apesar de me distrair às vezes e de termos alguns conflitos. Gostei muito da proposta e nós fomos bem, foi bem legal contribuir e foi um prazer participar. Eu toquei tambor e outros instrumentos de batoque e gostei muito de tocar no teclado. Eu gosto muito de música e foi bom poder tocar instrumentos em aula com uma participação própria. Minha visão após as aulas mudou porque eu percebi que as aulas me mostraram que fazer música é mais trabalhoso do que eu pensava.

(Questionário – Cássio Grupo 1B – 12 anos)

Assim, em meio a brincadeiras e atritos eventuais e “palavreados”, naturais entre pré-adolescentes, os alunos realizaram as atividades e ensaiaram a música diversas vezes. Como ressaltado por Cássio, este esforço de aprender a tocar sem o professor e tentar ouvir os colegas e a música, mostrou-lhe que ‘fazer música’ é mais trabalhoso do que imaginava. Em todas as aulas eles ensaiavam a mesma música, que para eles já não representava um desafio, pois dentro do que haviam se proposto, e levando em consideração suas limitações em termos musicais, já haviam concluído a atividade.

Essa singularidade atuou como fator de desestímulo para eles, que ao perceberem que o professor não estava na sala de aula e as suas tarefas já estavam encaminhadas, passaram a brincar e a bagunçar durante as atividades. Em conversa informal que realizei com Paulo, Jarbas e Mário eles relatam como foi a experiência de escolha da música e a organização do grupo para realizar a atividade:

Como vocês escolheram a música para tocar? Por que vocês escolheram a música “Paisagem na Janela”?

Paulo: Por que a maioria sabia cantar e era mais fácil de tocar.

Vocês conseguiram se organizar para tocar a música?

Mário: Não... A gente fez bagunça.

Jarbas: É... Mais ou menos...

Mário: É... Mas, primeiro a gente tocava a música, ensaiava, e depois, fazia bagunça!

(Entrevista coletiva – Grupo 1B)

Em um desses momentos de bagunça Márcio e Monique acabaram se desentendendo e brigando em sala de aula. Soube do ocorrido somente na aula 11, onde fui chamado pela coordenação pedagógica para explicar a diretoria o que havia acontecido. Outro aluno que não havia participado da briga avisou a mãe de Monique que ela havia brigado nas aulas de música. A primeira pergunta que todos os pais se fazem nesse momento é a seguinte: Onde estava o professor que não impediu esta briga?

Por sorte a agressão em si não passou de um desentendimento banal, em que Márcio acabou empurrando Monique com um pouco mais de força, que, desequilibrando-se caiu sentada no chão. Depois, como duas crianças, ambos se recompuseram e continuaram a ensaiar a música como se nada houvesse ocorrido. Entretanto, depois desse incidente, a direção da escola recomendou que eu não deixasse novamente os alunos sozinhos em sala, apesar de saberem que eles estavam em um ambiente de pesquisa controlado e eu estava a todo tempo próximo da sala de aula.

Este fato me fez pensar que, se por um lado os alunos conseguem desenvolver, em alguma medida, atividades sem a condução direta do professor, por outro lado, ainda são dependentes da organização e hierarquia que o professor possui em sala de aula. Em outras palavras, eles não são suficientemente maduros para resolverem por si mesmos os conflitos e problemas que podem ocorrer em sala de aula. Alguns alunos precisam desenvolver a consciência e a responsabilidade por seus próprios comportamentos. Os alunos que foram capazes de conduzir o grupo e apresentar uma atividade musical de maneira independente, foram os mesmos que se envolveram em uma briga em sala de aula.

Esse pode parecer um fato isolado e corriqueiro em qualquer escola pública brasileira (UNICEF, 2012), onde existem dezenas de ‘Márcios’ e dezenas de ‘Moniques’ que, eventualmente, desentendem-se e brigam na escola todos os dias. Mas, a questão é que se as escolas e as famílias não conseguem ensinar o básico para seus alunos ou filhos, que é o respeito para consigo mesmo e para com o próximo, algo deve ser (re)pensado no processo de educação escolar. De fato, o desrespeito e a agressão, sejam eles em qualquer nível de manifestação, física ou verbal, é inaceitável na escola ou em qualquer outro lugar (BISPO; LIMA, 2014; CUNHA, 2014; LEME; CARVALHO, 2012).

Este episódio foi um fato isolado dentro das aulas e não voltou a acontecer. Os alunos envolvidos receberam uma suspensão e recomendações para não incorrerem no mesmo erro. Ao retornarem da suspensão, o grupo manteve a mesma harmonia sem maiores interferências ou ressentimentos. O Grupo 1B se dedicou às atividades e, mesmo com as brincadeiras, alcançaram resultados musicais significativos. Quando me aproximei do grupo com maiores direcionamentos musicais eles puderam acrescentar à letra que haviam ensaiado, uma linha melódica instrumental feita pelo xilofone a uma harmonia feita pelo teclado. Ao final do projeto os alunos expressaram o seu agrado em participar da proposta:

Em geral você gostou de realizar estas atividades musicais? Sim ou não? Por quê?

Sim, eu gostei, mas após um tempo tocando, a atividade ficava enjoativa... Eu gostei, pois deu para a gente tocar, criar nosso estilo de música baseada na música escolhida.

(Questionário – Cézar Grupo 1B – 12 anos)

Em geral eu gostei. Porque eu amo música.

(Questionário – Sofia Grupo 1B - 13 anos)

Sim, eu gostaria de falar que o professor deu as aulas bem e me ensinou a reparar mais ritmos presentes nas músicas.

(Entrevista – Cássio Grupo 1B – 12 anos)

Foi perguntado também aos alunos se eles recomendariam este GTD para outros alunos e como descreveria este convite. Segue abaixo este relato:

Você recomendaria este GTD para outra pessoa? Como você ‘falaria’ este GTD para outro aluno?

Eu falaria que o GTD é diferente, é diversificado, você aprende música sem o professor então é uma novidade.

(Entrevista – Jorge Grupo 1B – 12 anos)

Eu falaria para a pessoa que se ela gosta de música é bom pra ela... porque ela pode aprender a tocar.

(Entrevista – Jarbas Grupo 1B – 12 anos)

Eu ia falar que faça, porque é super legal. A gente aprende a tocar alguns instrumentos e tal...

(Entrevista – Sofia Grupo 1B – 13 anos)

Ah eu aconselharia [recomendaria] porque é um bom GTD.

(Entrevista – Márcio Grupo 1B – 12 anos)

Eu recomendaria... A gente aprende também a convivência e a tocar o instrumento. Tipo, antigamente você pegava o instrumento e tinha pouco acesso ao instrumento, com esse GTD você pode ter uma visão ampla de qual instrumento que você vai querer praticar.

(Entrevista – Cézar Grupo 1B – 12 anos)

Eu falaria com a pessoa que o GTD é bom, mas se você quer aprender música e essas coisas, você vai aprender, só que não vai ser do jeito tradicional. Vai ser de um jeito legal, mas não vai ser tradicional... Foi uma surpresa pra mim, mesmo eu gostando de música, foi uma surpresa pra mim... Aí eu explicaria pra pessoa, pra ela entender direitinho do jeito que ela ia aprender, que não era do jeito clássico, mas também era um jeito legal... Eu não sei explicar muito bem...

(Entrevista – Cássio Grupo 1B – 12 anos)

Cássio assinala a diferença metodológica que existe entre as práticas musicais formais e informais. Apesar do GTD não ser “do jeito clássico”, onde aprendemos por partituras e com o professor conduzindo e corrigindo os alunos a todo momento, é “também um jeito legal”. Estes alunos puderam, além de aprender a tocar um instrumento, aprender a conviver com os colegas. Talvez este seja o maior aprendizado que fizeram, pois aprender a dialogar e a ouvir o outro verdadeiramente não é uma tarefa fácil.

5.1.3 Grupo 2A: “Para mim era quase impossível aprender música”

Como a maior parte dos demais grupos, o Grupo 2A nunca teve aulas de música. Realizar uma atividade sem a presença do professor em sala e somente ouvindo a música era uma tarefa quase impossível para eles. Entretanto, surpreendentemente, este foi o grupo que mais se desenvolveu musicalmente, e, pelo engajamento e esforço de todos, alcançaram resultados musicais acima da média dos demais grupos. Segue abaixo um trecho de meu diário de campo onde registrei os acontecimentos de sua primeira aula:

Este é o menor grupo, possui somente quatro alunos. Neste dia estavam presentes Pedro, Mariana e Clara. Pedro se posicionou ao teclado e começou a explorar os timbres do teclado, ele ficou 20 minutos mexendo no teclado. Clara vai para o violão e toca as cordas do violão tentando entender como se faz um acorde. Mariana assume a liderança do grupo. Ela coloca uma música no seu celular para que os demais ouçam. Ela compartilha seu celular com os demais e eles ficam ouvindo. Eles ouvem a música, mas não conseguem tirar nada de ouvido. Ela direciona o Grupo dizendo: “Oh gente, primeiro vamos escutar a música, né?!”. Mariana sugere uma música que ela já sabe cantar a letra. Os outros alunos não olham para ela, mas

ela canta a música mesmo assim até o final. É uma música do Luan Santana. Clara e Pedro continuam explorando o teclado e o violão, mas sem conseguir criar nenhum padrão musical definido. Mariana diz: “Vamos fazer sério pelo amor de Deus!”, buscando organizar o grupo. Ela pega um violão e começa a tocar os acordes que sabe. Ela pede para todos pararem de tocar para poderem conversar sem barulho. Ela chama Pedro para se integrar ao grupo. Depois de algum tempo eles se aproximam. Reúnem-se em frente à lousa para anotar as possibilidades de músicas e instrumentos que cada um gostaria de tocar. Clara quer tocar violão, Pedro violão ou teclado, Mariana violão. Nesse momento enquanto conversam ninguém está tocando. Pedro diz que quer tocar violão ou teclado, mas não sabe tocar nada. Eles conversam sobre o nome da banda. Mariana sugere “Harmonia geral”. Depois do nome da banda e dos instrumentos escolhidos ela relaciona o nome das músicas para escolherem uma. Nesse grupo todos estão explorando bastante os instrumentos, porém sem conseguir tocar nenhuma música conhecida ou estabelecer algum padrão musical definido. Mariana, ao ver que ninguém consegue tocar direito diz em tom de brincadeira: “Esse ensaio não vai rolar, ninguém sabe tocar bosta nenhuma. A gente não sabe o que fazer, a gente nem escolheu a música ainda”. Depois de algum tempo Mariana pega o microfone e finge que está fazendo um show para a câmera. Ela não demonstra timidez. Passado mais algum tempo Mariana vai em direção a Clara que continua a tentar tocar violão e lhe ensina alguns acordes que ela aprendeu em sua aula particular de violão (havia começado fazia um mês). Ela lhe ensina a como fazer o acorde de dó maior. Depois de 40 minutos sozinhos os alunos parecem cansados e enfadados, pois não sabem mais o que fazer em sala de aula. Mariana se junta a Clara e começam a cantar uma música do Luan Santana. Mariana ensina a letra para Clara. Depois elas colocam algumas músicas no celular e começam a cantar por cima da gravação. Elas se posicionam de frente para a câmera da sala, dançam e cantam como se fosse em um show, interpretando a música para uma plateia imaginária.

(Notas. Aula 02 Grupo 2A – 23/03/17)

Desde os primeiros momentos a liderança de Mariana é evidente no grupo, fato que se confirmou ao longo das demais aulas. Este grupo escolheu tocar a música “Parabéns para Você”, porque a Mariana sabia as notas da primeira parte da música. Assim, ela ensinou para os demais colegas do grupo as notas que sabia e eles transpuseram para o teclado, violão e xilofone. Quando perguntamos a Mariana como foi essa experiência de aprender música sem o professor, ela respondeu o seguinte:

No início foi meio estranho, porque todas as aulas [normalmente] tem um professor lá... Mas eu acho que foi um jeito bom de iniciar, porque dava meio que uma oportunidade para as pessoas verem se elas tem o dom da coisa... Vamos dizer... uma oportunidade para elas se expressarem.

(Entrevista – Mariana Grupo 1B – 12 anos)

Quando os alunos se inscreveram no GTD muitos não tinham a noção do que iriam aprender. Alguns imaginavam que seria uma aula tradicional de música, onde o professor faria um círculo, ou algo parecido, e todos aprenderiam a tocar juntos. Como Mariana, Clara também estranhou a ausência do professor na sala, mas ao final percebeu que era possível

apreender com a ajuda dos colegas e com uma forma de ensino não diretiva. Na entrevista abaixo Clara relata um pouco do processo de aprendizado que experienciou no GTD:

O que você imaginava aprender nesse GTD?

Eu imaginava que ia ser igual no primeiro ano, que o professor ia fazer uma rodinha, a gente ia sentar e o professor ia pegar uma flauta e começar a tocar. Eu pensei que todo mundo ia tocar um instrumento, a mesma música que você iria escolher, e não que cada um iria escolher um instrumento e iria tocar e a música que queria. Mas eu achei mais legal desse jeito.

O que teve de diferente?

Tudo. A gente tem mais autonomia.

E isso é mais fácil ou mais difícil?

Eu não sei dizer...

Como foi esta experiência de aprender sem o professor? Foi mais fácil ou mais difícil?

Foi legal, gostei... Foi um pouco mais difícil, mas depois foi ficando um pouco mais fácil.

Depende mais da pessoa ou mais do professor?

Eu acho que depende da pessoa, porque se a pessoa quiser aprender sem o professor estar vigiando ela vai conseguir. Se o professor não estiver vigiando e ela começar a fazer gracinha ela não vai aprender...

(Entrevista – Clara Grupo 2A - 12 anos)

Clara ressalta que as aulas eram legais e que ela gostou, mas isso, por si só, não significava dizer que as aulas eram mais fáceis. Clara acrescentou ao final de sua entrevista que é possível aprender sem o professor, mas depende também do aluno, “se a pessoa quiser aprender sem o professor estar vigiando ela vai conseguir, [mas] se o professor não estiver vigiando e ela começar a fazer gracinha, ela não vai aprender”. Este comprometimento do aluno com a atividade também foi ressaltado por Mariana, quando relatou sobre o andamento das aulas no GTD:

Essa aula é muito mais legal que português e matemática e geografia, onde você fica apenas lá sentado... De vez em quando eu nem presto atenção naquelas coisas... Aqui não, tipo... você assume um compromisso, só que você não fica achando ele entediante, porque você pode ir lá beber água, conversar um pouco, ficar com as amigas ali, fazer uma coisa aqui... aí você gosta... aí é bom.

(Entrevista – Mariana Grupo 2A – 12 anos)

Enquanto Clara ressaltou que durante as aulas os alunos tinham mais “autonomia”, Mariana reforça este argumento explicando que esta autonomia diz respeito à possibilidade dos alunos realizarem as atividades sem o controle ou pressão do professor. Ela pode “ir lá beber água, conversar um pouco, ficar com as amigas ali, fazer uma coisa aqui”, outra coisa ali, e retornar à realização da atividade sem maiores problemas. Ou seja, ao mesmo tempo que se está livre para atuar em sala de aula, se tem o compromisso consigo mesmo de realização

da atividade. Por isso, como ela mesma disse, você não fica achando a aula “entediante”, pois os alunos estão no controle do próprio aprendizado.

O Grupo 2A manteve um ótimo relacionamento durante as aulas e todos se esforçaram para aprender a música e seguir as orientações deixadas pelo professor. Se por um lado eles eram os alunos mais jovens e não possuíam ninguém no grupo que sabia tocar um instrumento, por outro lado seus esforços e dedicação, aliado à liderança de Mariana, fizeram com que eles se engajassem na atividade e todos conseguissem tocar a música em conjunto. Esse foi o único grupo que conseguiu que todos os integrantes participassem e tocassem juntos, apesar de serem apenas 4 alunos. Quando perguntado aos alunos como cada um avaliava a sua participação no grupo, surgiram as seguintes respostas:

Como você avalia a sua contribuição e participação no grupo?

[Nota] ‘A’, pois fiz e ajudei.

(Entrevista – Mariana Grupo 2A – 12 anos)

Eu acho que foi boa, pois eu me esforcei e tentei tocar os instrumentos e participei das aulas.

(Entrevista – Maria Grupo 2A – 12 anos)

Acho que contribuí tentando a aprender a tocar.

(Entrevista – Clara Grupo 2A – 12 anos)

Eu avalio como uma contribuição boa, eu dispersei às vezes, mas gravei meu instrumento [decorei a parte do meu instrumento].

(Entrevista – Pedro Grupo 2A – 12 anos)

Isto era o que esperava dos alunos, não que aprendessem a tocar perfeitamente ou que conseguissem desenvolver um ouvido excelente ou uma organização de grupo magistral, eu apenas esperava que eles tentassem, que se esforçassem para tocar. Ao final do GTD Maria e Clara relatam o que mais gostaram no GTD:

Em geral você gostou de realizar estas atividades musicais? Sim ou não? Por quê?

Sim, porque foi legal aprender alguma coisa, música, para quem não sabia nada. Acho que foi uma boa ideia aprendermos de outra forma. Para mim era quase impossível aprender música.

(Questionário – Maria Grupo 2A – 12 anos)

Sim, achei muito diferenciado, mas amei. Acho que está ótimo.

(Questionário – Clara Grupo 2A – 12 anos)

Igualmente aos demais grupos, o Grupo 2A também não ouviu a música, eles tocaram lembrando a melodia da música de memória, o que tornou esta atividade de natureza completamente diferente da experiência inglesa (GREEN, 2008b). No *Musical Futures* em Londres, uma das bases mais importantes da experiência musical informal que desenvolveram (e desenvolvem) é a escuta atenta das músicas, ou seja, tocar as músicas de ouvido guiando-se pelo áudio da canção.

Em minha pesquisa, os alunos aprenderam mais por aprendizado de pares e imitação do que através da escuta atenta como realizada no projeto original. Como se tratava da música “Parabéns para você”, uma melodia bem conhecida por todos, foi fácil para os alunos perceberem se estavam tocando certo ou errado. Ao final das aulas foi perguntado para os alunos se eles recomendariam este GTD para outros alunos. As respostas foram as seguintes:

Você recomendaria este GTD para outras pessoas? O que vocêalaria para alguém que quisesse fazer este GTD? Vai ser fácil ou vai ser difícil?

Sim, eu ia falar que era bem legal e que valia a pena. Eu aprendi a tocar ‘Parabéns pra você’ no violão e algumas outras músicas diferentes que eu fui fazendo no instrumento meio improvisado.

(Entrevista – Clara Grupo 2A – 12 anos)

Que faça, pois vai ser muito legal! Se vai ser mais fácil ou mais difícil, aí depende de como você é nas coisas... Se você presta atenção, tem um ouvido bom, você quer fazer... É fácil e é legal! Mas se você não está nem aí, se você tem muita dificuldade e só está aqui para não ficar em um GTD chato... aí vai ser chato.

(Entrevista – Mariana Grupo 2A – 12 anos)

Novamente Mariana enfatiza que as aulas do GTD são boas e legais, mas que o aluno deve fazer a sua parte, ou seja, “se você tem muita dificuldade e não está nem aí” e não “quer fazer”, não se esforça para aprender, a aula se tornará chata e a culpa não será do professor. É interessante notar que alguns alunos do projeto compreenderam a proposta de ensino e se adaptaram a ela de maneira mais rápida que os demais. Enquanto a maior parte dos alunos brincava, o Grupo 2A continuava trabalhando em sua música, demonstrando certa consciência sobre o seu novo papel dentro desse novo processo de aprendizagem.

5.1.4 Grupo 2B: “Eu acho que faltou dedicação”

Por fim, temos o Grupo 2B, formado pelos alunos do Terceiro Ciclo (9º ano) com a média de idade de 14 anos. Este grupo possuía o aluno Saulo que tocava diversos instrumentos e tentou ensinar aos demais componentes do grupo, liderando-os. Em termos de amizade eles eram bem próximos, mas este fato atuou no sentido contrário ao engajamento na proposta, pois, volta e meia, os alunos estavam conversando e distraíndo-se com brincadeiras ou temas que não faziam parte da atividade. Na primeira e na segunda aula eles estiveram focados, depois foram dispersando gradualmente. Segue abaixo o relato da primeira aula do grupo:

Os alunos entram na sala e Saulo vai apressadamente pegar o baixo. Carlos pega o violão e mostra para Roberta alguns acordes que sabe. Todos se juntam ao redor de Saulo que está sentado na caixa do baixo tocando alguns *riffs*. O grupo começa a sugerir que músicas eles podem tocar e dessa conversa surgem duas possibilidades de músicas: “Amei te ver” e “Me espera”, ambas do cantor Thiago Iorc. Assim, Saulo toca e canta essas duas músicas para o grupo que permanece ao seu redor sentado em círculo apreciando-o tocar. Roberta, Bárbara e Carlos se juntam para escutar as músicas originais pelo celular, enquanto isso Saulo continua tocando o baixo. Após uns 10 minutos Saulo coloca para votação qual música eles querem tocar. A maior parte do grupo escolhe a música “Me espera”. Assim, Saulo e Roberta cantam a música “Me Espera” olhando a letra e os acordes pela internet. Os demais alunos ficam observando os dois cantando. Saulo larga o baixo e pega o violão para conseguir tocar melhor, pois no baixo estava fazendo somente as tônicas dos acordes. Olhando pela internet, no Cifra Club, ele faz uma simplificação dos acordes. O tom original da música fica alto para eles cantarem, daí decidem escolher outra música. Saulo toca e canta outras músicas que sabe no violão para que o grupo escolha. Eles se divertem com a escolha das músicas e vão cantando junto com Saulo. O tempo passa e eles não conseguem definir a música a ser tocada. Eles pensam em tocar “Romaria” (Renato Teixeira), mas depois desistem da ideia. Carlos sugere cantarem uma música em inglês, mas Saulo diz que se for em inglês ele não vai cantar... Então ele sugere outra música, “A sua maneira” (Capital Inicial), pois tinha só quatro acordes e seria mais fácil para tocar no teclado e nos instrumentos de percussão. A princípio o grupo não gostou muito da música, mas como foi Saulo que sugeriu, e ele era o único que sabia tocar, eles aceitaram a sugestão. Terminado este impasse Saulo mostra aos demais como é a música e como cada um poderia fazer para tocar nos instrumentos de percussão. Depois de algum tempo tocando, mais ou menos 20 minutos, os alunos já demonstram cansaço então começam a conversar sobre outros assuntos deixando Saulo tocar sozinho. Ao final da aula Saulo diz que vai gravar em sua casa a parte de cada instrumento em áudio para cada um ouvir durante a semana.

(Notas. Aula 02 Grupo 2B – 23/03/17)

Saulo e Roberta, os alunos que cantaram a música “Me Espera”, participavam frequentemente de apresentações musicais na escola. Ele cantando e tocando e ela apenas cantando. Assim, em alguma medida, os demais alunos esperaram que os dois conduzissem a atividade. Como já mencionado, o Grupo 2B não apresentou problemas disciplinares, pois todos tinham um bom relacionamento. Entretanto, os alunos que não tinham experiência

musical, todos os demais excetuando Saulo, Diego e Fábio, não se sentiram incluídos na atividade. Como afirma Brunela: “Como somos amigos, tivemos uma boa convivência. Porém, aqueles que possuíam bastante dificuldade (eu) não se sentiram incluídos” (Entrevista – Brunela Grupo 2B – 14 anos).

Diego ressalta ainda que apesar da música ter sido escolhida com relativa facilidade pelo grupo, ela foi escolhida apenas para agradar o gosto de Saulo que estava liderando a atividade, não porque foi uma música que todos estavam motivados para aprender a tocar. O grupo aceitou esta sugestão porque não tinham outras opções:

Quais foram as suas maiores dificuldades ou facilidades encontradas durante as atividades musicais realizadas em grupo?

A maior facilidade foi escolher a música, pois todos participaram, se empenharam e chegaram a uma ‘decisão democrática’, mas só se empenharam para agradar o gosto de cada um.

(Questionário – Diego 2B – 14 anos)

Alguns alunos relatam que devido à falta de conhecimento musicais não conseguiram participar ou contribuir com o grupo como gostariam. Todo esse processo gerou nos alunos desmotivação e desengajamento na proposta:

Como você avalia a sua contribuição e participação no grupo?

Contribuí muito pouco. Não sou uma pessoa boa em tocar nenhum instrumento. Como não sei tocar nada e tenho dificuldade em aprender, a aula se tornou chata, pois não contribuía com o grupo. Sinceramente acabei não aprendendo a tocar direito nenhum instrumento, apesar de saber o básico para a apresentação. Minha falta de ‘aprendizado’ musical me desanimou. A ideia, a proposta é bem interessante, mas na prática, aprender só ouvindo, não deu muito certo [para mim].

(Entrevista – Brunela Grupo 2B – 14 anos)

Poderia ser melhor. Como eu era uma ‘figurante’ e tocava um instrumento mais básico eu aprendi mais rápido que os outros e depois não fiz mais nada. Eu acho que por não ser algo que eu conheço bem, eu não me senti tão à vontade realizando as atividades.

(Entrevista – Bárbara Grupo 2B – 14 anos)

Eu acho que minha participação foi ótima, pois eu tentei praticar em casa e na maior parte do tempo em aula também. Além disso eu estava tentando fazer com que as pessoas participassem.

(Entrevista – Diego Grupo 2B – 14 anos)

Devido a essa falta de conhecimento musical e sem a orientação do professor, o grupo foi se desestimulando e, ao final das quatro primeiras aulas, não conseguiram tocar a música escolhida em conjunto. Como diz Bárbara, alguns alunos atuavam como ‘figurantes’, pois não podiam assumir uma função mais importante no grupo, porque não sabiam o que fazer. De

fato, para muitos alunos a proposta foi interessante, “mas na prática aprender só ouvindo não deu certo”, eles necessitavam de maiores instruções e direcionamentos do professor.

Alguns alunos do Grupo 2B relatam que preferem as aulas quando conduzidas pelo professor ao invés de tentarem tocar sozinhos. Nas quatro aulas em que ficaram sozinhos não conseguiram se organizar como deveriam. Diego, Bárbara e Carlos relatam que no processo de organização interna do grupo se distraíam facilmente e alguns componentes do grupo não queriam colaborar na realização da atividade:

Relate, com suas palavras, como foi o processo de tirar as músicas de ouvido, como vocês se organizaram? Alguém assumiu a liderança do grupo?

Eu odiei, porque ninguém fez nada.

(Questionário – Diego Grupo 2B – 14 anos)

Na verdade nós não nos organizamos só fomos tocando todo mundo sem rumo.

(Questionário – Bárbara 2B – 14 anos)

Nós demoramos muito para organizar, devido à distração.

(Questionário – Carlos Grupo 2B – 13 anos)

Eu queria alguma orientação do professor para no mínimo auxiliar a turma. Gostaria do mínimo acompanhamento do professor.

(Questionário – Fábio Grupo 2B – 14 anos)

Em certa medida eles escolheram uma música fácil para que todos pudessem tocar sem realizar muito esforço, atendendo burocraticamente a realização da atividade. Saulo já sabia tocar a música e por isso o grupo não se importou em aprender, pois sabia que Saulo iria guiá-los na apresentação, tocando e cantando. Dessa forma, com a atividade encaminhada eles poderiam conversar sobre outros assuntos, como relacionamentos, festas, filmes e fofocas, etc. Em entrevista Diego relata que talvez o motivo do desengajamento dos alunos foi a ausência do professor em sala de aula:

Durante as aulas por que você acha que os alunos ficaram ‘desligados’?

Não faço a mínima ideia... Acho que foi um pouco de falta da orientação do professor.

Se o professor estivesse na sala eles iriam fazer mais?

Com certeza.

Se o professor estive em sala cobrando mais?

É.. Não sei... Acho que sim, se o professor ficasse falando: Faz isso, isso, isso...

(Entrevista -Diego Grupo 2B – 14 anos)

Em entrevista coletiva com todos os integrantes do grupo ficou claro que as atividades nesse grupo não se desenvolveram como deveriam porque eles não se dedicaram:

O que vocês fizeram do início das aulas até agora?

Saulo: Primeiramente a gente tinha uma missão que era pegar a música ‘A sua maneira’, que a gente, tecnicamente, ia apresentar, mas todo mundo desistiu porque ninguém tinha conseguido...

Bárbara: Porque a gente nunca pegou um violão na vida. Saulo toca porque ele já tem contato com música... A gente mal mal encosta no violão!

Roberta: Mas se a gente tivesse se dedicado a gente tinha conseguido!!

Saulo: Carlos, não consegui!? Então vocês também iriam conseguir!

Bárbara: Mas eu não tenho violão em casa!

Porque vocês pensaram na música “A sua maneira” (Capital Inicial)?

Saulo: Eu dei a ideia e porque nesta música dava para englobar todo mundo, até o pandeiro, fazendo um arranjo. Era uma música só com 4 acordes e eu já tocava ela.

Diego: A gente escolheu a música e depois começou a tocar os acordes, mas aí depois o povo ficou conversando, ninguém tinha iniciativa para fazer nada... Aí ficou todo mundo conversando deitado sem fazer nada, porque ninguém queria fazer aula.

Por que vocês acham que atividade não funcionou?

Fábio: porque a gente não dedicou (os demais concordaram).

E porque vocês não se dedicaram?

Fábio: Por que é GTD, quando é GTD a gente não dedica. Desde o primeiro ano, a gente colocou na cabeça que GTD não bomba [não reprova], você nunca vai repetir GTD.

Bárbara: No dia da escolha do GTD o Saulo pediu pra gente se inscrever no GTD de música. OK, mas música não é a nossa praia é a praia dele, então a gente se inscreveu.

Roberta: Se a gente estivesse trabalhando numa música que todo mundo queria de verdade, que a gente realmente tivesse interesse... A gente gosta de música sim, a gente tinha conseguido! Eu acho que faltou dedicação!!

Bárbara: Saulo tinha passado a minha parte da meia lua e eu aprendi, então fiquei esperando o grupo estar pronto para tocar. A minha parte eu já sabia, mas não tinha como saber a parte dos outros.

Roberta: Nas últimas aulas eu e Carlos nos dedicamos, mas tínhamos dificuldade de trocar os acordes.

O que vocês acham que poderia mudar para poder aprender melhor a música?

Saulo: Eu acho que a nossa dedicação.

Roberta: Exatamente!

Diego: Eu acho que a ajuda sua.

Bárbara: O nosso problema de grupo professor, é que a gente se junta, começa a conversar e começa a se distrair... Quando a gente tem que estudar tem que sentar um em cada canto...

(Entrevista Coletiva Grupo 2B)

Nas palavras de Diego as atividades do Grupo 2B foram marcadas pela falta de iniciava, porque “ninguém tinha iniciativa para fazer nada... Aí ficou todo mundo conversando deitado sem fazer nada, porque ninguém queria fazer aula”. Grande parte dessa desmotivação era consequência da não obrigatoriedade da realização da atividade, apesar dos alunos declararem que gostavam de música e de estar entre os amigos. Como este GTD não tinha avaliações e não gerava reprovações para os alunos, eles não se dedicaram às atividades. Como disse Fábio, “[...] quando é GTD a gente não [se] dedica. Desde o primeiro ano, a gente colocou na cabeça que GTD não bomba [não reprova], você nunca vai repetir GTD”. A partir desse raciocínio surge a questão: Então os alunos somente se dedicam às disciplinas que reprovam? De onde vem este medo que inibe o seu aprendizado?

Discutiremos esta questão de maneira mais aprofundada nos capítulos seguintes, mas por hora, diremos que de alguma forma, mesmo que estes alunos pertençam a uma escola de referência na cidade de Belo Horizonte, contando com professores Mestres e Doutores, ainda assim, eles sofrem as consequências da Educação Bancária que está impressa no ‘DNA’ da maior parte das escolas brasileiras. Alguns alunos e professores podem ser conscientes dessas marcas de opressão, mas outros, como foi o caso dos alunos do Grupo 2B, são ingênuos quanto a este legado de opressão escolar.

Eles não se importam em não aprender, desde que não sejam cobrados por isso. Existe implicitamente um conformismo às práticas e rotinas escolares, bem como a passividade na construção do conhecimento. Esperando-se tudo, ou quase tudo, do professor. Fiquei imaginando se este seria um problema isolado da disciplina música e do meu GTD ou se era algo generalizado entre as outras disciplinas, como matemática, história, física, etc. Pode ser que todas as disciplinas, se expostas a uma metodologia menos diretiva de ensino, que ofereça possibilidades de autonomia para o aluno, encontrem os mesmos desafios e problemas de engajamento que encontrei em minha pesquisa.

Talvez este não seja um problema específico da música, mas sim uma questão de concepções e práticas de ensino e aprendizagem, uma dicotomia entre formação escolar e formação humana, que influencia diretamente, ainda que inconscientemente, a atuação de alunos e professores no ambiente escolar. Entendo que o ideal de uma escola democrática e libertadora, não representa um sonho e nem uma utopia, mas para alcançarmos essa realidade é preciso começar mudando a mentalidade e as concepções dos alunos e professores que fazem a escola. Ao final das aulas foi perguntado aos alunos do Grupo 2B se eles recomendariam este GTD para outros alunos e como fariam esse convite. Se destacaram as seguintes respostas:

Como você recomendaria esta GTD para outra pessoa? Como você falaria?

O GTD é muito bom eu gostei muito, mas tem que ter o básico da música para você tocar, porque se você não tiver nada... Fica meio difícil tirar de ouvido...

(Entrevista - Brunela Grupo 2B – 14 anos)

Sim, no início vai ser mais difícil para começar a fazer a música. Depois fica mais fácil quando você sabe o início mais ou menos [como começar].

(Entrevista – Diego Grupo 2B – 14 anos)

Eu falaria que é legal e que ajuda bastante, era pra pessoa ir mesmo.

(Entrevista – Janáina Grupo 2B – 13 anos)

Acho que é bom a pessoa investir, pois o GTD é muito bom, além de você ter mais dimensão de cada instrumento. Eu acho que seria uma boa ideia investir no GTD.

(Entrevista – Carlos Grupo 2B – 13 anos)

Eu falaria pra ‘super vir’, porque é bom pra quem gosta e é uma boa experiência.

(Entrevista – Roberta Grupo 2B – 13 anos)

Eu falaria que vale a pena, mas tem que procurar pessoas que estão dispostas a fazer a aula.

(Entrevista – Fábio Grupo 2B – 14 anos)

Eu ia falar que podia fazer porque é legal. Se vai ser mais fácil ou mais difícil aí depende de você, se você pegar pra fazer você consegue... Se você ficar de moleza você não consegue não. O negócio é dedicação, é isso que eu acho.

(Entrevista – Saulo Grupo 2B – 14 anos)

Novamente surge nas respostas dos alunos a ideia de que para o bom funcionamento das aulas é necessário que os alunos participem, que eles se dediquem, pois sem essa dedicação o GTD ‘não vale a pena’, o aluno “tem [que] procurar pessoas que estão dispostas a fazer a aula” Como disse Saulo, “se você ficar de moleza você não consegue [...] [aprender]”, “[o] negócio é dedicação” É interessante notar que apesar de alguns alunos não terem aprendido a tocar a música escolhida pelo grupo, eles acharam as aulas legais, pois era uma

espécie de válvula de escape frente à rotina escolar. Como afirma Saulo na fala abaixo suas expectativas antes de iniciar as aulas do GTD:

O que você imaginava aprender aqui nesse GTD?

Eu pensei: Eu gosto de música! Aqui vai ser um espaço pra eu espairecer a cabeça da escola e apresentar [tocar] junto com meus amigos...

(Entrevista – Saulo Grupo 2B – 14 anos)

Depois de todas as aulas, depois do almoço (12:30), próximo ao final de semana (quinta-feira), alguns alunos estavam cansados e queriam somente conversar descompromissadamente com os amigos, sem a presença do professor ou com a ‘obrigação’ de realizar tarefas. Nesse grupo em especial em diversos momentos os alunos se escondiam atrás das câmeras para não serem filmados conversando ou em momentos de ócio, revelando ao professor que não estavam se dedicando à atividade como poderiam.

5.1.5 Síntese da seção e considerações parciais

Nessa seção descrevemos os desafios discentes experimentados na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Em síntese, os alunos esperavam que o professor assumisse uma postura tradicional em sala de aula tornando-se o centro do processo de ensino. O Grupo 1A não se engajou na atividade e tiveram diversos problemas disciplinares. Já o Grupo 1B foi considerado um grupo padrão dentro da proposta, conseguindo desenvolver-se musicalmente e ensaiar sem a presença do professor em sala. O Grupo 2A foi considerado o grupo que atingiu os melhores resultados musicais em termos de *performance*. Por fim, o Grupo 2B não se engajou na atividade apesar de serem a turma mais velha e contar com o apoio de um aluno com conhecimentos musicais.

6. LIBERDADE *VERSUS* LICENCIOSIDADE

Este capítulo busca compreender a causa dos comportamentos e atitudes dos alunos evidenciados ao longo de minha pesquisa. Configura-se como elemento central para construção de minha formulação teórica. Esta seção visa descrever alguns dos processos de formação da escola brasileira que culminaram na conformação do que denominei de ‘habitus escolar’. Este capítulo se organiza da seguinte forma, a saber: 1) Compreendendo as situações-limites discentes - a) Avaliação como instrumento de dominação; b) A conformação

do ‘*Habitus* escolar’; c) ‘*Habitus* escolar’ e Consciência; d) O processo de conscientização e a superação do ‘*habitus* escolar’; e e) Síntese da seção e considerações parciais.

6.1 Compreendendo as Situações-Limites Discentes

Pode-se organizar a educação brasileira e suas principais tendências pedagógicas em quatro períodos, a saber (SAVIANI, 2013): (a) Primeiro período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759 – marcadas pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; (b) Segundo período - as ideias pedagógicas no Brasil entre 1759 e 1932 – marcadas pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; (c) Terceiro período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969 - sob predomínio da pedagogia nova; e (d) Quarto período: as ideias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001 – caracterizado pela configuração da concepção pedagógica produtivista.

Observando essa sistematização podemos notar que a educação religiosa tradicional esteve presente no Brasil por cerca de 380 anos, sendo 210 anos de forma monopolizada no ensino brasileiro. Analisando esse cenário quais seriam as marcas que esta pedagogia religiosa tradicional deixou em nossa educação? Quais são os resquícios que ainda perduram em nosso sistema escolar que são herança deste legado pedagógico tradicional?

A pedagogia jesuíta, principal representante da vertente religiosa tradicional no campo educacional esteve presente em quase todo o mundo. Ela chegou ao Brasil em 1549 contando com subsídios da coroa portuguesa, instalando na então colônia a pedagogia cristã, de orientação católica que “[...] gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro [...]” (SAVIANI, 2005, p. 4). As escolas Jesuíticas no Brasil “[...] chegaram ao total de 728 casas de ensino em 1750, nove anos antes da expulsão dos jesuítas do Brasil e dos demais domínios portugueses, e 23 anos antes da supressão da Ordem pelo papa Clementino XIV” (SAVIANI, 2013, p. 57).

Alguns historiadores “[...] identificam na organização do ensino jesuítico ‘um germe importante da escola moderna’” (ALVES, 2005, p. 58, *apud* SAVIANI, 2013, p. 58). As bases da tendência pedagógica religiosa tradicional foram elaboradas pela Companhia de Jesus e consubstanciada no documento criado em 1599 intitulado *Ratio Studiorum*²⁷ (SAVIANI, 2005, p. 6).

²⁷ O *Ratio Studiorum* representa um plano de estudos, métodos e orientações para o ordenamento e a organização da educação católica no mundo (GADOTTI, 2003, p. 72; SAVIANI, 2013, p. 50). Esse plano de estudos tinha o

A pedagogia tradicional religiosa, que deu origem a diversas características da pedagogia tradicional presente na escola atual, tinha “[...] uma atenção especial com o ritual das provas e exames [...]” (LUCKESI, 2002, p. 39). A pedagogia jesuítica (sec. XVI), Comeniana²⁸ (sec. XVII) e Lassalista²⁹ (fins do século XVII e início do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período que sistematizaram muitos dos procedimentos e modos de agir em relação às provas e exames que vigoram na atualidade (LUCKESI, 2002, p. 169).

A pedagogia tradicional possui como uma de suas principais características a realização de provas e exames de caráter classificatório e seletivo (LUCKESI, 2002, p. 168). Tais provas e exames pouco nos revelam sobre o processo de aprendizado real do aluno, pois a sua finalidade principal é apenas classificar os alunos em aprovados ou reprovados, em ‘eleitos’ e ‘não-eleitos’, configurando uma prática eminentemente excludente (LUCKESI, 2002, p. 168-169). Tais exames direcionavam o processo de ensino e criavam no ambiente escolar, e principalmente nos alunos, uma “coação pela expectativa dos resultados” (LUCKESI, 1992, p. 63). Por isso a pedagogia tradicional foi a “[...] a primeira expressão da ‘pedagogia do exame’, que vivenciamos em nossa prática escolar hoje. Não foi a Pedagogia Tradicional que criou a pedagogia do exame, mas ela nos deixou sua herança” (LUCKESI, 1992, p. 64).

Tal herança criou em torno das provas, avaliações e exames uma espécie de “fetiche” (LUCKESI, 2002, p. 40, 2014, p. 83-84). Esse fetiche das notas escolares, que “[...] registram supostas qualidades da aprendizagem dos educandos [...]” (LUCKESI, 2014, p. 93), operam por si mesmos descolados do processo real de aprendizado que o aluno desenvolve. Ou seja, as notas escolares, e a consequente aprovação e progressão de uma série para outra, tornou-se objeto de culto no ambiente escolar e assumiu especial importância para professores e alunos.

objetivo de “[...] ‘enquadrar’ as condutas de todos aqueles que estivessem envolvidos no processo de ensino [...]” (LUCKESI, 1992, p. 69).

²⁸ A pedagogia Comeniana foi criada por Jan Amos Comenius (1592-1670). Esta pedagogia prega a educação para todos, defendendo o método de ensino como elemento central do processo de ensino escolar. Comenius convidava o homem, desde a infância, à evolução rumo à perfeição espiritual e intelectual. Ele foi o criador da Didática Magna (publicada em 1649), obra que estabeleceu a fragmentação dos conteúdos em diferentes níveis de ensino visando a sua conformação a vida moderna, organização esta que está presente até hoje no ensino tradicional. (NERIS, 2016).

²⁹ A pedagogia Lassalista foi criada por São João Batista de La Salle (1651-1719) e pregava a promoção da justiça e a educação dos pobres. La Salle cunhou o método simultâneo de ensino, em oposição ao ensino individual, aplicado especialmente nas lições de leitura. Tal princípio serviu para o desenvolvimento da Didática Magna de Comenius (HENEGMULLE, 2000).

Esse culto desmedido aos exames desviou o sentido primeiro da avaliação e da educação e as notas passaram a serem consideradas mais importantes do que o próprio processo de aprendizado. Este processo levou ainda o aluno, que é ‘escolarizado’, a “confundir ensino com aprendizagem” (ILLICH, 1985, p. 16), acreditando que a obtenção de notas, títulos e graus escolares ou acadêmicos, equivale à aquisição de competências. Tal ‘coisificação’ da relação de ensino e aprendizagem transformou a relação professor-aluno em uma relação fundamentada em notas. Dessa forma,

“[...] as notas se tornam à divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua ‘lisura’ (‘não aprovo de graça; sou durão’); por mostrar o seu ‘poder’ (‘não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito’). O aluno, por outro lado, está à procura do ‘Santo Graal’ – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. (LUCKESI, 2002, p. 41)

Nessa “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1992, p. 64), em que “a nota que domina tudo” (LUCKESI, 2002, p. 41), a capacidade de reflexão crítica do aluno fica debilitada e, mais debilitada ainda, a sua motivação para realizar atividades que fogem das exigências dos exames ou avaliações. Em outras palavras, os alunos receberam como herança da pedagogia tradicional, ainda que inconscientemente, o medo dos exames; e através desse medo se estabelece uma forma de controle disciplinar e social no ambiente escolar (LUCKESI, 2002, p. 32, 41). Assim, vale ressaltar novamente que

[...] a docilização/interdição dos corpos, que começou com os jesuítas, no Brasil, deixou uma herança que se reproduz até os dias de hoje, docilizando os educandos para torná-los iguais e úteis, fazendo uso da punição para normalizá-los. Punição que aparece por meio, não somente dos ‘exames’, das ‘avaliações’, das ‘provas’, mas também da verdadeira ‘violência simbólica’ perpetrada pelos professores sobre os corpos dos alunos. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 175)

As notas e os exames, nessa perspectiva, simbolizam “[...] o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí no ato de avaliar” (LUCKESI, 2002, p. 34). Os alunos mantêm sua atenção e seus esforços na realização das atividades que influem diretamente em sua promoção para a série seguinte. Por isso,

[a]o iniciar um ano letivo [os alunos], de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para a outra. Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como

elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2002, p.36)

Apesar de existirem diversas pedagogias contrárias à pedagogia tradicional, como é o caso das pedagogias progressistas e críticas (LIBÂNEO, 1985), “[...] nenhuma delas conseguiu mudar a condição do sistema educacional de fato [...]” (LUCKESI, 2002, p. 30), e, portanto, os exames e provas permanecem como instrumentos centrais para o controle da conduta e disciplina escolar.

6.1.1. Avaliação como instrumento de dominação

Quando experimentei algumas práticas informais de aprendizagem musical na escola, em formato de projeto, sem notas ou obrigações com a realização das tarefas, fiquei surpreso quando Fábio (Grupo 2B) relatou que a maior parte dos alunos só se dedicava às atividades ou tarefas que geravam notas e que influenciavam diretamente em sua aprovação. Esse fato me levou a investigar um pouco mais a fundo as origens deste modelo escolar tradicional que imprimiu nos alunos tal comportamento. Como Fábio (Grupo 2B) disse, e volto a enfatizar, pois este é um dado importante da pesquisa, “quando é GTD a gente não [se] dedica. Desde o primeiro ano, a gente colocou na cabeça que GTD não bomba [não reprova], você nunca vai repetir GTD”

Esse fato evidencia que embora os alunos estivessem em uma escola de referência e realizassem atividades musicais fora da rotina de sala de aula, estão presente no ambiente escolar traços da Educação Bancária que conformaram nos alunos um *modus operandi*, que se manifesta em comportamentos inconscientes, ou diríamos melhor, se manifesta em comportamentos de natureza ‘consciente ingênua’ para com o próprio aprendizado. Como pode a sombra de uma avaliação escolar influir tão poderosamente no engajamento dos alunos em sala de aula?

É certo que a realização das tarefas em sala de aula não é regulada apenas pela pressão da realização de provas e exames, mas com certeza esses instrumentos de aferição têm certo poder disciplinador sobre o comportamento dos alunos (LUCKESI, 1992, 2002, 2014). Quando os alunos perceberam que o professor não estava em sala e que não havia provas ou exames a serem realizados, esse foi o cenário perfeito para a emergência da licenciosidade e da baderna. Como disse Diego (Grupo 2B), “NINGUÉM SABE DE NADA E NINGUÉM FEZ NADA!!!”.

Não seriam estes traços de uma Educação Bancária que os imobiliza? Que os limita inconscientemente? A maior parte dos alunos nem tentou realizar a atividade, pois internalizaram a premissa que somente se pode aprender com o professor e que sem o professor em sala estavam ‘desobrigados’ da tarefa de aprender. Esse foi o aspecto que mais chamou minha atenção, por exemplo, os alunos do Grupo 1A, não tentaram aprender, não se esforçaram, não aprenderam e não estavam preocupados com isso, pois afinal não significava nada para sua aprovação escolar.

O que existe de diferente entre estes quatro grupos analisados onde, dentro do mesmo espaço escolar, dois grupos se engajaram e dois não se engajaram? Isso me leva a pensar que embora o ambiente escolar exerça uma influência sobre os comportamentos e atitudes dos alunos em sala de aula, ele não determina marcas fatais. Ou seja, os alunos podem decidir individualmente se engajar ou não se engajar na atividade e isso responde exclusivamente aos movimentos de sua própria consciência, embora tenham que lutar contra a herança da tradição escolástica.

A educação tradicional é comumente associada à Educação Bancária, pois “[...] visa apenas depositar informações sobre o aluno, [...] são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão” (LIBÂNEO, 1985, p. 21). Em sua oposição se encontra a educação libertadora que “[...] questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação” (LIBÂNEO, 1985, p. 21). Enraizado historicamente na escola brasileira a tendência tradicional de ensino conformou práticas, concepções e restringiu a atuação dos professores, fomentando contradições pedagógicas entre possibilidades, atuação e concepções docentes. Pois,

[o]s professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina, aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). [...] Aí o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista a realidade é tradicional; [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor. (SAVIANI, *apud* LIBÂNEO, 1985, p. 04)

Esse é um dos dilemas enfrentados pela educação brasileira que afeta diretamente a relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. As condições materiais limitam a dinâmica do ensino e induzem os professores a perpetuarem, ainda que

inconscientemente ou contra a sua própria vontade, os padrões tradicionais de ensino, gérmen da Educação Bancária. Esse cenário se repete na maior parte das disciplinas escolares, inclusive no ensino de música.

Os professores que atuam criticamente em sala de aula, desvelando as intenções e prejuízos de uma educação domesticadora, representam uma minoria que ‘remam contra a maré’ e que visam transformar o ensino, ainda que sofram constantemente as pressões do sistema educacional tecnicista que os engloba. Não podemos transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico, pois “[...] o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 18-19)

Percebi ao longo da pesquisa que o conteúdo musical era o menor dos problemas dos alunos, pois estávamos desvelando através das práticas musicais informais as marcas e as mazelas de um sistema de escolarização que moldou nos alunos um *modus operandi* que atua em sentido contrário ao exercício consciente de sua liberdade e autonomia. Os alunos, por medo, inconsciência, ou mesmo para atender às ‘regras implícitas do jogo’ que definem a sua aprovação ou reprovação escolar, não confiam na própria capacidade de aprendizado, ou no saber dos demais colegas, eles esperam que o professor, como arauto do conhecimento, lhes diga o que é necessário fazer, como devem aprender e o que devem aprender. Em outras palavras, a licenciabilidade é um lugar cômodo para professores e alunos, pois na passividade não existe responsabilidade.

Esse comportamento de dependência ao professor, embora não esteja expresso explicitamente nas falas dos alunos, pode ser observado através da análise das gravações em vídeos das aulas. A maior parte dos alunos esperava o professor para lhes oferecer alguma orientação, mesmo sabendo que na proposta do GTD o professor atuaria de maneira não formal. Alguns alunos repudiaram a ideia de aprender sem o professor, pois achavam que não estavam prontos para isso ou que esta não seria uma boa maneira de aprender.

Como enfatizou Diogo (Grupo 2B) “[...] fazer o trabalho sem a orientação direta do professor é a PIOR MANEIRA DE FAZER AULA PORQUE NÃO SOU AUTODIDATA. [...] SEM O PROFESSOR NÃO DÁ PARA FAZER NADA!!!”. É importante destacar que não se espera que o aluno aprenda a tocar sem o auxílio do professor, este auxílio aconteceria nas demais etapas do projeto com o professor atuando como um modelo musical. Porém, o simples fato dos alunos permanecerem quatro aulas trabalhando sem a presença do professor em sala os fizeram pensar sobre a metodologia de ensino, sobre suas próprias capacidades e

limitações frente à realização da tarefa e, ao mesmo tempo, os levaram a refletir, mesmo que inicialmente, sobre o seu papel no processo de aprendizagem.

Assim como existiram alunos que não se enquadraram nesse modelo menos diretivo de ensino, como Fábio (Grupo 2B) - que afirmou que realizar a atividade sem a orientação do professor não foi uma boa ideia, “[...] porque às vezes a gente não tá preparado pra ter disciplina e fazer as coisas” - outros alunos observaram na proposta uma possibilidade de liberdade, o que gerou engajamento na realização das tarefas, como foi o caso dos Grupos 1B e 2A.

É importante dizer que o professor continua possuindo um papel relevante em sala de aula e que as práticas musicais informais na escola não negam essa importância. Porém, sua atuação deve ser ressignificada para permitir ao aluno o exercício de sua liberdade e autonomia, pontos estes centrais do aprendizado musical informal (GREEN, 2012, p. 67-68). O que muda na atuação do professor é que ele deixa de ser o centro do processo de ensino e passa a compartilhar com os alunos o conhecimento e os desafios relacionados à realização das atividades.

6.1.2 A conformação do ‘*Habitus Escolar*’

No modelo educacional liberal conservador a avaliação assume características autoritárias e disciplinadoras, conformando professores e alunos ao que denominei de ‘*habitus escolar*’³⁰. O esquema abaixo sumariza alguns dos condicionantes históricos que conformam a escola tradicional no Brasil (Figura 8):

³⁰ O termo ‘*habitus escolar*’ representa uma formulação minha na acepção em que assume nessa tese. Entretanto, este termo não representa um vocabulário novo na literatura sobre educação. Ele tem sido utilizado para referir-se às conformações entre *habitus*, campo e capital escolar, possuindo como fundamentação teórica os trabalhos de Bourdieu. É importante lembrar que tal termo não foi cunhado diretamente por Bourdieu e representa um campo de investigação sociológico que merece maiores aprofundamentos para chegar-se a uma categorização e definição do termo em si (BRANDÃO, 2010; SETTON, 2002, 2009). Diversos autores utilizam o termo de forma genérica não desenvolvendo sobre ele maiores aprofundamentos teóricos como seria necessário (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012; OLIVEIRA, 2018; XAVIER, 2012).

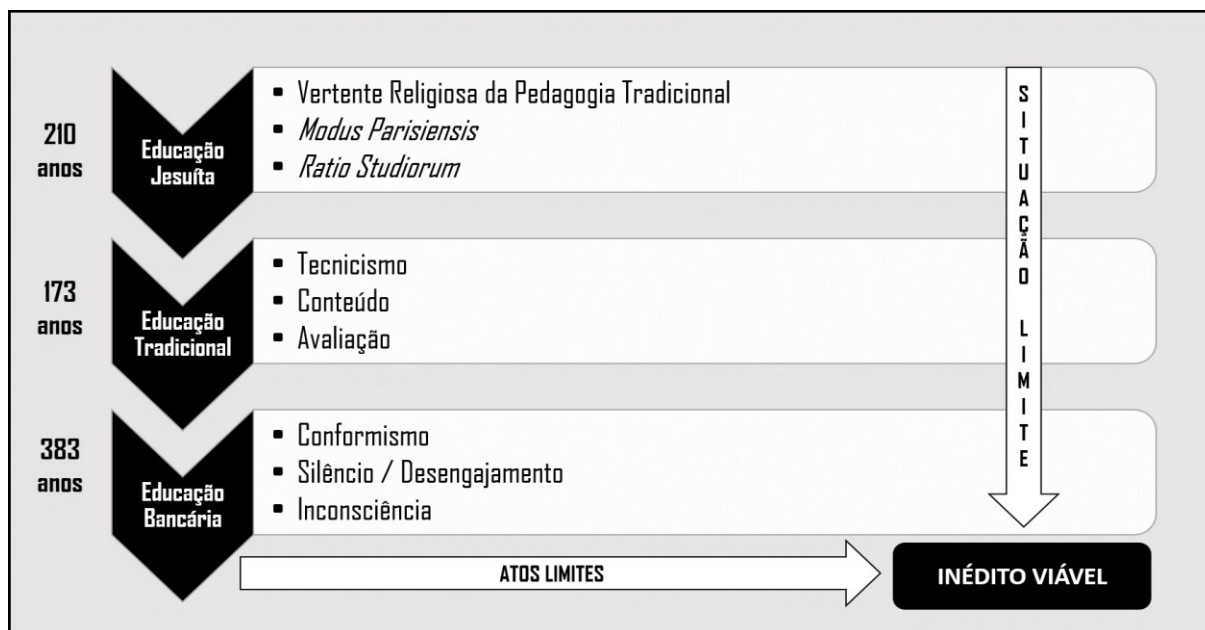


Figura 8: Condicionantes históricos do 'habitus escolar'
 Fonte: Inspirado nas discussões de SAVIANI (2013) e Freire (1987)

O 'habitus escolar' define-se pelos comportamentos e condutas dos professores e alunos, feito *habitus*, inseridos no campo escolar produzido pela pedagogia tradicional sob as égides da Educação Bancária. Tal conformação se iniciou durante os 210 anos de hegemonia da Educação Jesuíta no Brasil (SAVIANI, 2013), representante da vertente religiosa da pedagogia tradicional, regida pelas normas expressas no *Modus Parisiensis*³¹ e *Ratio Studiorum*.

Após esse período conviveram, por 173 anos, a Educação Tradicional, de natureza tecnicista, conteudista e voltada para a avaliação e preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2013); e a educação tradicional de vertente religiosa. Após 383 anos de dominação da pedagogia tradicional, seja ela religiosa ou secular, a Educação Bancária assume contornos na prática docente e discente, levando os indivíduos a uma atuação conformista, marcada pelo silêncio (mutismo), desengajamento (resultado da consciência

³¹ A sistematização do *modus parisiensis* introduziu no ensino a divisão dos alunos por idade e mesmo nível de instrução e o método de ensino baseado na escolástica. O método escolástico previa a preleção de assuntos que deveriam ser estudados "[...] o que podia ser feito literalmente por meio da leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pelo *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado. Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação. Pode-se considerar que o *modus parisiensis* [que inspirou o *Ratio Studiorum*] contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios constituídos em séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor" (SAVIANI, 2013, p. 52).

ingênua), foco na realização de prova e avaliações, e inconsciência frente ao papel da escola e da educação para a vida.

Embora esse legado seja combatido por diversos professores, que visam o ensino problematizador e crítico em sala de aula, ele está presente no ‘DNA’ e na herança da escola brasileira, apresentando-se como situação-limite que se constituiu historicamente ao longo dos séculos. Tal situação-limite requer atos limites, condutas e comportamentos que mudem essa realidade para alcançarmos o inédito viável, que seria uma educação conformada por uma pedagogia problematizadora e crítica, visando à transformação humana (FREIRE, 1987).

Se por um lado as situações-limites apresentam aos indivíduos sua situação no mundo; os atos limites representam as ações objetivas que devem ser tomadas para superar estes limites, e, dessa forma, estar com o mundo, transformando-o. As situações-limites, apesar de serem resultados de um processo histórico, não representam marcas fatais ou um destino pré-fixado. O ‘*habitus* escolar’, portanto, conformado pela Educação Bancária e o seu legado, configura-se como uma situação-limite que nublou os horizontes e as possibilidades dos alunos para ‘serem mais’, tornando-os conformados e desesperançosos quanto ao futuro, quanto ao seu inédito viável.

Nesse sentido, o ‘*habitus* escolar’, assemelha-se ao conceito de *habitus* definido por Bourdieu (2007), caracterizando-se como um “[...] sistema de disposições socialmente constituído que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 191).

O *habitus* define-se como um conjunto de tendências que organizam a forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e a ele reagem. Em outras palavras, a ideia básica do *habitus* em Bourdieu (2007) estabelece a incorporação progressiva de determinadas práticas e condutas que as vão naturalizando, constituindo-se em “‘estruturas estruturadas estruturantes’ que viabilizam a própria vida social” (ANDRADE, 2007, p. 105-106).

O ‘*habitus* escolar’, ou *Scholarly Habitus* para alguns autores (WATKINS, 2005), é introduzido na criança desde o seu primeiro contato com a escola formal, onde ela aprende a sentar na carteira e prestar atenção passivamente ao que o professor está ensinando. Este é um dos primeiros comportamentos internalizados que os alunos assumem como natural no ambiente escolar, sentar e prestar atenção passivamente. Ao naturalizar-se essa postura erudita de aprendizado em sala de aula elas se esquecem que esse não é um comportamento natural, mas sim, um comportamento aprendido nos primeiros contatos com a escola formal (WATKINS, 2005, p. 547-548).

A escola enquanto campo de interação social possui as suas regras, implícitas e explícitas, que influem sobre o comportamento dos indivíduos inseridos nesse espaço. O espaço escolar, portanto, assemelha-se ao conceito de campo abordado por Bourdieu (2004), definindo-se como um espaço simbólico onde os agentes, determinam, validam e legitimam suas representações, configurando um microcosmo relativamente autônomo dotado de leis próprias (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Pode-se dizer que os comportamentos de tais agentes são afetados pela simbiose campo-*habitus*. Utilizando o campo educacional como exemplo, temos que a escola tradicional, conformada pela Educação Bancária, representa o campo que tende a reproduzir nos agentes inseridos nele, professores e alunos, o *habitus* que o caracteriza enquanto campo. Se por um lado o *habitus* reforça o campo, definindo-o; por outro lado, o próprio campo fortalece e define o *habitus*, mantendo-o, configurando um sistema cíclico de retroalimentação (PEREIRA, 2015, p. 343-346).

O *habitus* e o campo trabalham juntos para delimitarem as situações-limites. Em outras palavras, o comportamento dos alunos e professores inseridos no ambiente escolar estaria limitado por tais condicionantes do campo, que se manifesta como marcas da Educação Bancária, herança do ensino tradicional. Esse tipo de tendência no campo educacional evidencia a dicotomia entre o aprendizado para a realização de tarefas, para a destreza em atividades; e o aprendizado para a vida, para a formação de cidadãos críticos. Essas são “[...] as artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação” (FREIRE, 2000, p. 22).

Instala-se no ambiente escolar a Educação Bancária que atua de maneira velada no ambiente escolar, mas pode ser percebida por comportamentos antidemocráticos como: a) Não levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, como conhecimento válido para processo de ensino e aprendizagem; b) Tornar o aluno como objeto da prática educativa, cabendo ao professor a transmissão de conhecimentos e ao educando receber agradecido os conhecimentos que devem ser memorizados e repetidos; c) Defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de “lições a ensinar e de lições a tomar”; d) Hipertrofia da autoridade docente que leva ao autoritarismo; e) Procurar a melhora da educação pela elaboração de “pacotes conteudísticos”, a que se somam manuais ou guias endereçados à aplicação dos professores nas escolas (FREIRE, 2001, p. 36-37).

Em outras palavras, o professor na educação bancária é propenso a discursar em sala de aula, não debatendo ou discutindo os temas, ou seja, ele é propenso a trabalhar sobre os

educandos e não com eles (FREIRE, 1959, p. 97); evitando a reinvenção das ideias e conceitos, ao passo que reforça a memorização e a repetição dos conteúdos que serão matéria de prova. Embora esses condicionantes históricos destacados nessa seção não determinem padrões rígidos ou mecânico de comportamento (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20), definindo que todos os alunos e todos os professores apresentarão os mesmos comportamentos no ambiente escolar, eles manifestam-se como uma força que impele os indivíduos à manutenção da estrutura social vigente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

A estrutura da escola atual, sob o lema da pedagogia tradicional, e a pressão da pedagogia tecnicista, influencia o comportamento e condutas de docentes e discentes visando à manutenção das práticas tradicionais de ensino que “[...] estão voltadas [basicamente] para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular [ou ENEM], como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade” (LUCKESI, 2002, p. 35). Portanto, é importante frisar que “[...] as escolas não vão mudar, a menos que os valores oficiais de nossa sociedade mudem [...]” (SMALL, 2016, p. 288).

É fato que 383 anos de uma pedagogia tradicional no Brasil não podem ser apagados facilmente e as escolas brasileiras, embora não estejam fadadas a essa realidade, receberam dela o seu legado negativo. A Educação Bancária, como ato domesticador, é resultado da não superação de diversas contradições no campo educacional. As principais contradições se apresentam da seguinte forma: a) o educador é sempre quem educa; o educando é sempre quem é educado; b) o educador é quem disciplina; o educando é sempre o disciplinado; c) o educador é quem fala; o educando é o que escuta; d) o educador prescreve; o educando segue a prescrição; e) o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de ‘depósito’; f) o educador é sempre quem sabe; o educando sempre o que não sabe; e g) o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto. (FREIRE, 1997b, p. 13).

O aluno, nessa concepção bancária de educação é como uma caixa vazia que deve ser preenchida pelo conhecimento do educador. É justamente essa falsa concepção de educação que torna o educando passivo e o adapta (FREIRE, 1997b, p. 13), fazendo-o desempenhar o papel de objeto no ato educativo. Quando os alunos foram expostos às práticas musicais informais emergiram na sala de aula, mesmo que inconscientemente, os comportamentos característicos do ‘*habitus* escolar’ nos alunos, produto da Educação Bancária. Os alunos atuaram passivamente e esperavam o professor depositar sobre eles o conhecimento. Somando-se a isso a falta da avaliação, instrumento regulador da disciplina no ensino

tradicional, tais elementos constituíram-se como cenário ideal para o surgimento da licenciosidade e da bagunça.

É fato que a literatura sobre educação define claramente os condicionantes que afligem a escola brasileira, como o próprio Freire (1987) nos alerta, porém a tomada de consciência sobre esta realidade não se concretiza com a leitura de livros ou artigos. É preciso viver a escola para conseguir compreender criticamente os dilemas que ela enfrenta. Por isso, em minha pesquisa estas descobertas, que por hora realizo, são frutos do movimento de minha práxis, ação e reflexão, o que conforma uma prática docente reflexiva (SHÖN, 1983, p. 102), ainda que essas reflexões tenham sido feitas em momentos posteriores a prática (*refletion-on-action*).

6.1.3 ‘*Habitus* escolar’ e Consciência

Quando Bourdieu (2004, 2007) propõe o conceito de *habitus* ele o faz dentro de uma visão estruturalista inserida em um processo de reprodução social. Ele tende a enfatizar as explicações sobre como operam os mecanismos sociais de reprodução, ao invés de focar nas possibilidades de superação do *habitus* dominante. Ou seja, as teorias sociológicas tendem a privilegiar a estrutura sobre o agente e a força do hábito coletivo sobre a vontade do indivíduo (NASH, 2003, p. 47-48).

A concepção bourdieuniana de *habitus* não leva em consideração a consciência do indivíduo nesse processo (WATKINS, 2005, p. 550). Em certo sentido quando Bourdieu estabelece o *habitus* como força estruturante capaz de condicionar os comportamentos dos sujeitos independentemente de sua vontade, ele, implicitamente, mostra-se pessimista quanto à possibilidade de superação do *habitus* (WATKINS, 2005, p. 550).

Entretanto, contrariamente a essa visão determinista, defendo que o processo de conscientização representa um elemento chave para promover a ruptura ou superação do *habitus*, especialmente do ‘*habitus* escolar’. Por isso, em termos de compreensão da prática pedagógica, “[o] papel da consciência não pode ser deixado de lado [...]” (WATKINS, 2005, p. 551). É justamente na relação dialética entre *habitus* e consciência (WATKINS, 2005, p. 552) que os indivíduos podem modificar seus comportamentos, pois os seres não são autômatos que respondem inconscientemente ao *habitus* dominante, eles também estão inclinados a “[...] refletir sobre a atividade [que desenvolvem], o que pode levar a uma modificação do comportamento” (WATKINS, 2005, p. 554).

É importante destacar que os comportamentos dos alunos não sofrem influência apenas dos professores e do ambiente escolar, esses comportamentos estão inseridos em uma série de sobreposições de campo que conformam a escola e que, por consequência, afetam de maneira indireta os seus comportamentos. Realizando uma simplificação dos campos que diretamente estão envolvidos na formação do '*habitus* escolar', temos que a sociedade, conforma a escola; a escola conforma o ensino de música; e os professores conformam a sala de aula onde os alunos estão inseridos.

Logicamente esse processo não representa uma relação linear ou um sistema fechado determinista. Tal raciocínio nos ajuda a compreender que os comportamentos dos alunos nas aulas de música em nosso GTD não respondem somente às aulas de música em si, mas às aulas de música que utilizam práticas informais de aprendizagem musical, que estão inseridas numa escola formal. Essa escola formal possui natureza bancária, conformada por um modelo de sociedade capitalista neoliberal.

Esses campos que conformam a escola podem ser considerados macro campos; e os campos que a escola conforma podem ser considerados micro campos. As relações entre os campos se iniciam no macro campo sociedade, que possui como estrutura mínima o micro campo sala de aula, onde se dá a relação professor-aluno. Assim, temos a conformação: (1) Sociedade - Capitalista Neoliberal; (2) Escola - Educação tradicional bancária; (3) Música – Práticas Informais de aprendizagem musical; e (4) Aluno - comportamentos conformados pelo '*habitus* escolar'.

Entendo que as relações entre os campos, e entre sujeito e o campo, representam relações complexas, não lineares de difícil descrição, definição e percepção. Assim, minha sistematização possui objetivos meramente didáticos para os fins dessa exposição. As relações entre os campos e os sujeitos se estabelecem em forma de teias de interação, configurando o que podemos definir como uma interação caleidoscópica.

O caleidoscópio é um aparelho óptico formado por um tubo espelhado preenchido com pequenos fragmentos de vidro ou pedras coloridas. A cada movimento do tubo as peças em seu interior se movem, e através do reflexo da luz, formam-se diferentes desenhos em seu interior. Apesar desses desenhos formados responderem à estrutura do tubo e à disposição dos espelhos em seu interior, a cada movimento as peças se organizam de forma diferente originando imagens singulares, respondendo à força, inclinação e estrutura do tubo. O caleidoscópio, portanto, é um objeto estruturador das estruturas; e as peças em seu interior movem-se de acordo com os limites do campo.

Do mesmo modo, a relação caleidoscópica entre o sujeito e campo define que cada pequeno movimento ou alteração no campo, ou no *habitus* dos sujeitos, representa uma modificação na dinâmica das interações, estabelecendo uma nova relação sujeito-campo. Por fim, a definição dos comportamentos dos sujeitos nasce da relação campo – *habitus* – consciência, como representado na figura abaixo (Figura 9):

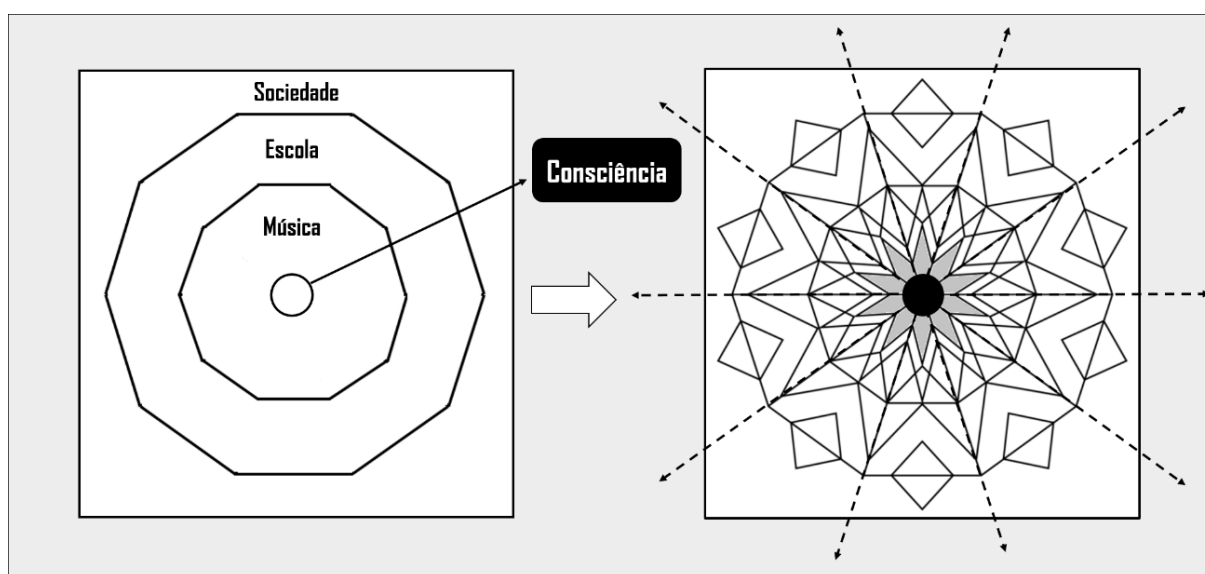


Figura 9: Estruturas estruturantes e o movimento caleidoscópico da consciência
Fonte: Nossa

No centro do processo, definido pelo círculo circunscrito pelas macroestruturas, Música, Escola e Sociedade, temos o indivíduo e o seu estado de consciência. De acordo com seu grau de consciência teremos seus comportamentos correspondentes, sendo esta uma consciência predominantemente ingênua determinará comportamentos ingênuos; sendo esta uma consciência crítica determinará comportamentos e atuações críticas. Portanto, se por um lado os comportamentos inscritos pelo *habitus* e conformados pelo campo representam um *continuum* que tendem a ser reproduzidos pelos sujeitos, com pequenas variações; por outro lado este *habitus* pode ser transformado (REAY, 1995, p. 357) através dos movimentos da consciência crítica dos sujeitos, configurando uma resistência ou oposição ao campo e ao *habitus* dominante.

“Em outras palavras, as condições que um indivíduo encontra no espaço ou no campo social são vitais para determinar se o *habitus* é confirmado e replicado, ou confrontado e interrompido. É aqui que as pedagogias na educação musical [e todas as demais pedagogias] podem ser de importância vital” (WRIGHT, 2015, p. 76). Por exemplo, se a pedagogia

musical utilizada concebe os alunos como musicais e não-musicais, como líderes ou como seguidores, como objeto e não como sujeitos, não existe a possibilidade do indivíduo apresentar um comportamento contrário. A utilização de uma pedagogia crítica e problematizadora oferece aos alunos a oportunidade de reconhecer as suas disposições de *habitus*, questioná-los, descobrir que tais proposições são falsas, assim surge a oportunidade para que através dessa ruptura surjam novos *habitus*. Portanto, “[...] o *habitus* é suscetível a mudanças” (WRIGHT, 2015, p. 76).

Embora os indivíduos não possam alterar as configurações e características do campo individualmente, através da mudança do *habitus*, eles podem alterar o próprio comportamento que responde ao novo estágio de consciência, que começa a desvelar os condicionantes que formam o *habitus* conformado pelo campo. De certo modo, o ‘*habitus* escolar’ nada mais é do que a manifestação dos comportamentos resultados da consciência ingênua dos indivíduos.

À medida que os alunos, por exemplo, vão se conscientizando, atravessando estágios de consciência transitivo crítica e aproximando-se da consciência crítica, suas atuações vão desvelando a realidade escolar e permitindo, não apenas a mudança do *habitus* individual, mas abrem portas para as possibilidades de ressignificação ou modificação do campo que os conforma como um todo. De outro modo, quanto mais alunos conscientizados criticamente estiverem atuando na escola, maiores serão as possibilidades de criar um novo espaço escolar sem as marcas da Educação Bancária.

Tal perspectiva de mudança coletiva, partindo do indivíduo, em especial do fortalecimento de sua confiança na possibilidade de mudança, não representa uma ideia nova no campo educacional. Vale ressaltar, que o processo de conscientização não ocorre de maneira isolada e, portanto, os seres se conscientizam coletivamente, conscientizam-se no mundo, com o mundo e com o outro.

Semelhante ao processo descrito por Freire (1987) de formação da consciência crítica através de uma educação problematizadora, Bernstein (2000, *apud* WRIGHT, 2016, p. 265-266)³² apresenta um esquema que ilustra (Figura 10) as necessidades de institucionalização dos direitos, aprimoramento, inclusão e participação em um sistema de escolarização democrática.

³² BERNSTEIN, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.

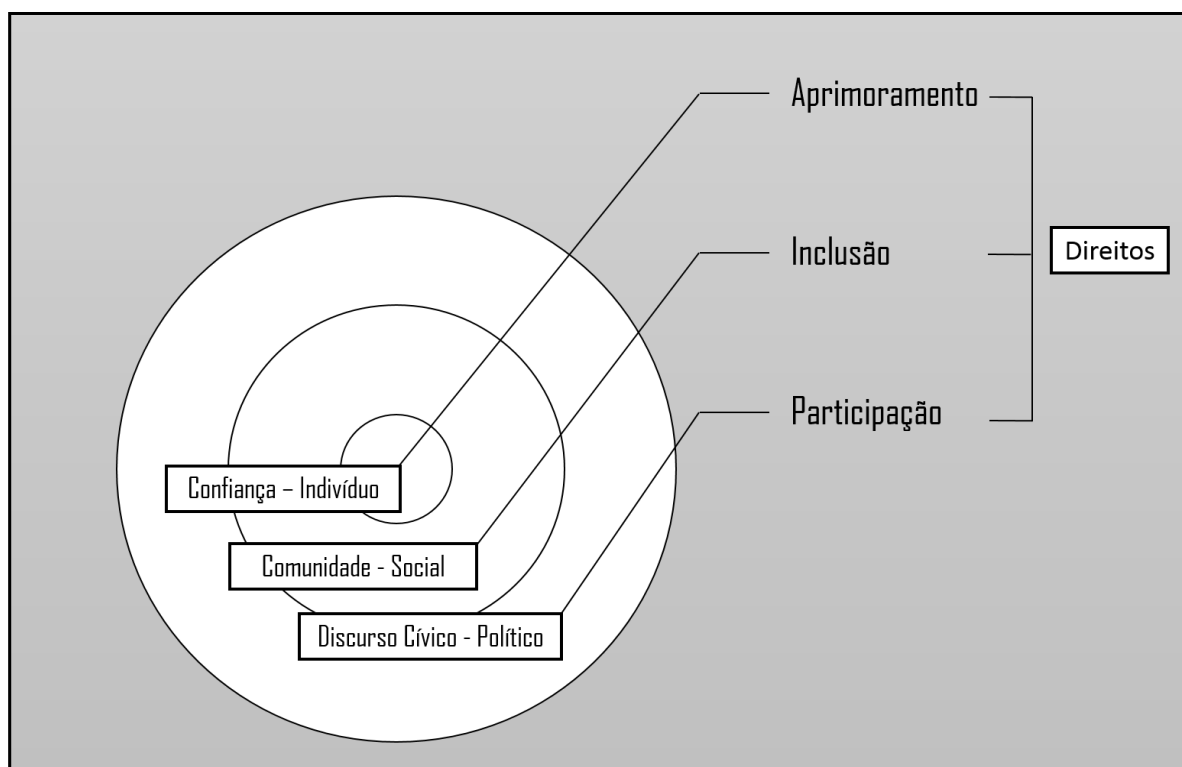


Figura 10: Conceptualização dos direitos pedagógicos na educação
 Fonte: (BERNSTEIN, 2000 *apud* WRIGHT, 2016, p. 265)

Dessa forma, o aprimoramento ou valorização do indivíduo num processo de escolarização democrática conduz a confiança do sujeito, que opera em nível individual. Já o exercício da inclusão dá nascimento ao senso de comunidade (*communitas*) que opera em nível social. Por fim, a formação do discurso cívico, formação do discurso próprio do cidadão e do exercício da cidadania, leva o indivíduo a operar em nível político. Este processo se mostra como círculos concêntricos que definem a esfera individual como elemento essencial para a possibilidade de mudança na esfera política.

Em outras palavras, a participação do indivíduo na esfera política é potencializada após assegurados os seus direitos de inclusão e aprimoramento inseridos em um processo de educação democrático. Ou seja, o processo de transformação social parte do indivíduo, e, em particular, de sua tomada de consciência frente à sua realidade. Esse é um processo semelhante ao processo de conscientização descrito por Freire (1987), pois define como essencial a modificação da realidade dos indivíduos para que a transformação da realidade social e política sejam possíveis.

É importante ressaltar que quando tratamos de relações complexas como são as que envolvem os indivíduos e a transformação da sociedade não existe apenas uma forma de participação social ou de conscientização. Em muitos casos, a interação na esfera social e

política ocorre simultaneamente ao processo de conscientização, ou melhor dizendo, não se conscientiza primeiro para depois atuar na esfera política, é a própria práxis política que se define enquanto processo de conscientização. De outro modo, quanto mais os indivíduos ampliam a sua consciência crítica sobre o mundo maior é o seu engajamento político. E quanto maior é o seu engajamento na esfera política mais amplo se torna o seu processo de conscientização.

Obviamente não é apenas o processo de conscientização que determinará a transformação efetiva da realidade, porém sem este movimento inicial da consciência crítica, que nasce na esfera individual, não existe possibilidade real de mudança. Por exemplo, podemos ter hipoteticamente em sala de aula um aluno totalmente engajado e conscientizado criticamente, porém ele sozinho não poderá alterar a estrutura do '*habitus* escolar' vigente e instituir uma nova escola, um novo '*habitus* escolar' ou um novo sistema escolar. Porém, sem essa atuação crítica do indivíduo contra as situações-limites que o oprimem não existem possibilidades de mudança.

A modificação do '*habitus* escolar' requer, portanto, além do processo de conscientização, a alteração do sistema escolar como um todo, requer uma transformação sistêmica-estrutural da educação brasileira. Nesse sentido, requer-se uma renovação dos valores, crenças e conceitos sobre a educação em busca de sua conexão com uma educação pautada em princípios humanizadores, que visam à conscientização dos indivíduos. Assim, é necessária a modificação das condições físico-materiais da escola, das leis que regem a educação, dos sistemas de avaliações, dos processos de formação e aperfeiçoamento docentes, dos planos de carreira dos professores e tantas outras modificações que dizem respeito a instâncias políticas, visto que são elas as responsáveis pela estruturação do sistema educacional do país.

Em suma, as situações-limites que os alunos se defrontaram em minha pesquisa, apesar de serem conformações históricas, requerem para a sua superação atos limites, que são resultados dos movimentos de uma consciência crítica. Assim, é a própria movimentação da consciência que desvela as situações-limites e propõe atos limites para se chegar ao inédito viável. Portanto, é o movimento da consciência que leva a ações e à consequente transformação, por isso acredito que os problemas no campo educacional residem primordialmente em problemas de consciência e requerem, nesse sentido, pedagogias que desenvolvam no educando a compreensão crítica do mundo e de sua condição no mundo e com o mundo.

6.1.4 O processo de conscientização e a superação do habitus escolar

O homem que está no mundo e com o mundo, inserido em um processo permanente de conscientização, está constantemente desvelando e denunciando as estruturas desumanizantes e anunciando as possibilidades para a humanização. Entretanto, a realidade do mundo não pode ser modificada até o momento em que o homem descobre que o mundo pode ser modificado e que ele pode fazê-lo. Por isso, o processo de conscientização deve ser o objetivo primeiro de toda educação, pois deve “[...] provocar [no educando] uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 22). Para tanto é necessário “[...] um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convide à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação” (FREIRE, 1979, p. 28).

Vale ressaltar que a passagem de um estado de consciência ingênua para um estado de consciência crítica não se dá de forma automática, requer um trabalho educativo com esta destinação (FREIRE, 1959, p. 32, 1967, p. 61, 2001, p. 21), pois conscientizar não significa “[...] ideologizar ou propor palavras de ordem [...]” (FREIRE, p. 1967, p. 11). De fato, não há transformação sem a devida consciência crítica, e isso “[...] não se forma sem alguma espécie de educação” (PINTO, 1960a, p. 120).

Freire (1967, 1959, 1987, 2001a), não apenas descreve o processo de conscientização do homem, mas propõe uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência crítica, o que denominou de Educação Problematicadora (FREIRE, 1987, p. 39). A Educação problematicadora, de natureza “revolucionário-libertadora” (FREIRE, 1987, p. 78), opõe-se à Educação Bancária, de natureza anti-dialógica (FREIRE, 1967, p. 105-108).

Podemos dizer que no campo educativo a Educação Bancária conforma a consciência ingênua, limitada e limitante; enquanto a Educação Problematicadora, conforma a consciência crítica, virtualmente ilimitada. Dessa forma, quanto maiores forem os desvelamentos realizados pelos educadores e educandos em sua experiência concreta no mundo e com o mundo, maior será a área de atuação de sua consciência crítica, bem como as possibilidades de transformação da realidade. Na transição ou interseção entre um estado de consciência e o outro se encontra a consciência transitivo ingênua, posterior à consciência ingênua e anterior à consciência transitivo crítica. A figura (Figura 9) abaixo ilustra a relação entre a Educação Problematicadora e a consciência crítica e a Educação Bancária e a consciência ingênua:

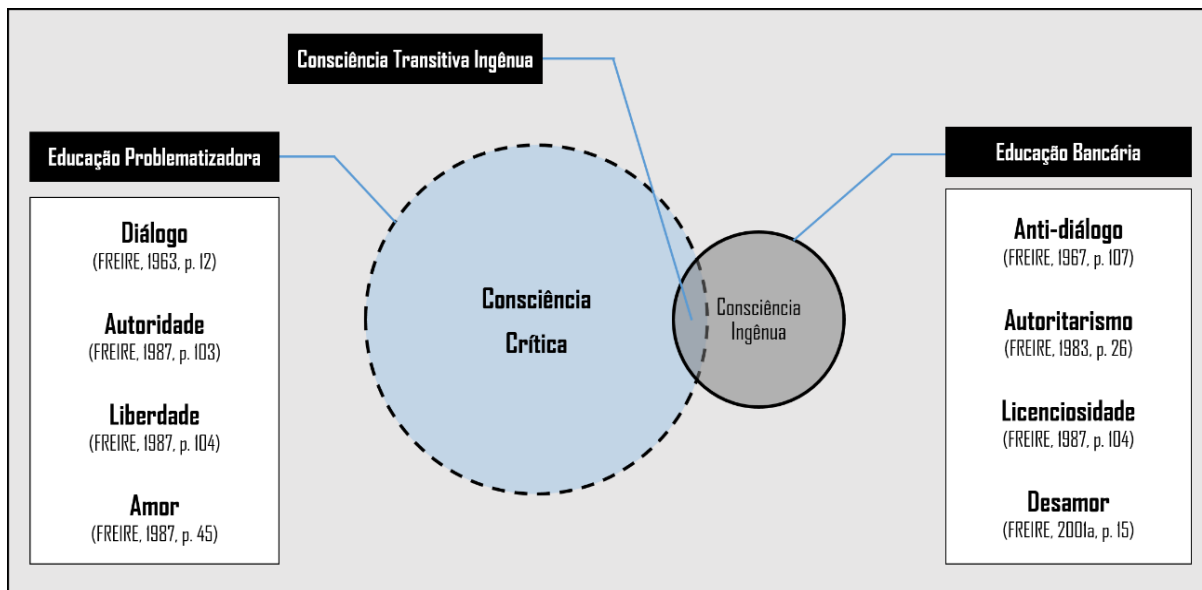


Figura 11: Relação entre a Educação Problematicadora e a consciência crítica e a Educação Bancária e a consciência ingênua

Fonte: A partir de Freire (1963, 1967, 1983, 1987, 2001a)

Assim, o processo educativo possui natureza dialética, onde a Educação Bancária mantém o educando em um estado de consciência ingênua, pela prática docente do anti-diálogo (FREIRE, 1967, p. 107), do Autoritarismo (FREIRE, 1983, p. 26), da Licenciosidade (FREIRE, 1987, p. 104), o que configura uma educação pautada no Desamor (FREIRE, 2001a, p. 15). Enquanto a Educação Problematicadora preza pelo Diálogo (FREIRE, 1963, p. 12), pela Autoridade (FREIRE, 1987, p. 103), Liberdade (FREIRE, 1987, p. 104) e, fundamentalmente, pelo Amor (FREIRE, 1987, p. 45).

Portanto, uma educação crítica deve possibilitar ao homem a discussão de sua problemática. Em outras palavras, uma educação crítica deve ser dialógica, deve advertir o homem dos perigos do seu tempo, para ensiná-lo a lutar contra toda e qualquer forma de opressão, uma educação que o coloque em constante diálogo com o outro (FREIRE, 1967, p. 90). Por isso, o processo de conscientização não se dá de maneira isolada, ninguém pode se conscientizar sozinho (FREIRE, 1987, p. 08).

É na interação e no diálogo com o outro que os homens se compreendem mais humanos e a conscientização coletiva se constitui enquanto possibilidade de mudança do mundo. Inseridos nesse processo dialógico os homens se percebem inacabados em um mundo também inacabado e esta é uma das condições básicas para a mudança. Neste sentido, “[o] mundo não é. [o] mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 46), o que indica movimento e esperança de mudança.

Em minha pesquisa considero que os alunos que manifestaram comportamentos em não conformidade com o '*habitus* escolar' estavam em um estágio de consciência transitivo crítica. Esses alunos atuaram com maior liberdade ou independência em relação ao ensino direto do professor, buscando realizar as atividades independentes das avaliações. Portanto, eles compreenderam que o resultado das atividades dependia também de seu próprio esforço e dedicação pessoal.

Eles compreenderam que as práticas informais de educação musical na escola requerem um estudante proativo, um aluno que não precise do professor atuando tradicionalmente em sala de aula para manter a disciplina ou o foco nas atividades. Em suma, eles compreenderam que eram responsáveis pelo próprio aprendizado, e isso responde a uma mudança de consciência sobre o processo informal de aprendizado que realizavam.

Em minha análise essas mudanças de comportamentos se deram em primeira instância pela atuação diferenciada nos estados de consciência entre os alunos. Essa consciência transitivo crítica que alguns alunos manifestaram ainda não significa a consciência crítica de fato, pois eles ainda não compreendem a totalidade dos condicionantes históricos que conformam sua situacionalidade no mundo, que conformam as suas situações-limites. Porém, em transitividade crítica, tais alunos conseguiram negar o '*habitus* escolar', ou seja, conseguiram modificar seus próprios comportamentos em sala de aula.

De outro modo, a quebra do '*habitus* escolar' significa uma mudança de perspectiva quanto às situações-limites promovidas pela movimentação da consciência, que deixa um estado de consciência ingênua e se encaminha para um estado de transitividade crítica. Dessa forma, esses alunos saíram de uma posição passiva dentro do processo de ensino e aprendizagem e começaram a exercitar sua própria autonomia, começaram a questionar os próprios comportamentos e os comportamentos dos demais colegas e, principalmente, começaram a compreender que podem aprender também sem o professor e com os colegas. Pois, como disse Saulo: "[...] se você pegar pra fazer você consegue... Se você ficar de moleza você não consegue não. O negócio é dedicação, é isso que eu acho" (Saulo, Grupo 2B).

A atuação da consciência transitivo crítica se revela na mudança de percepção e postura diante da realidade. Alguns alunos perceberam que o exercício da liberdade também implica responsabilidade, já que o professor não estará o tempo todo na sala para vigiar os alunos, para lhes cobrar a realização da tarefa, para avaliá-los. Por diversos momentos esses alunos mais conscientes observavam os demais colegas fazendo bagunça ou dispersos e comentavam que eles não estavam tocando porque não queriam, porque não estavam se esforçando o suficiente.

Pode-se considerar que os alunos que foram passivos no momento da realização das atividades estavam em estágios de consciência ingênua ou consciência transitivo ingênua. O fato de seus comportamentos serem considerados predominantemente ingênuos não é devido ao seu desengajamento nas atividades, mas devido aos motivos que levaram os alunos a não realização das tarefas propostas. Sabe-se que a falta de conhecimento musical prévio dos alunos foi um fator limitador no GTD, porém as marcas do '*habitus* escolar' se fez presente em diversos momentos, caracterizando comportamentos predominantemente ingênuos.

Os alunos eram passivos quanto ao direcionamento do professor, não conseguiram se organizar para aprender em grupos. Eles não se dedicaram às atividades porque estas não eram obrigatórias, não valiam nota. Categorizei estes comportamentos como oriundos de uma consciência ingênua, porque mesmo ao observar todos estes desafios, os alunos se conformaram a esta situação, ou seja, para eles estava tudo bem em não aprender desde que o professor também não cobrasse na prova; estava tudo bem ficar sozinho na sala fazendo bagunça, desde que o professor não os colocasse de castigo ou os levasse para a coordenação. Esses são, portanto, comportamentos típicos de uma consciência ingênua conformados pelo '*habitus* escolar'.

Como em meu GTD eu não fiz um esforço didático específico para desenvolver nos alunos uma conscientização crítica, uma autonomia em relação ao seu aprendizado, os comportamentos críticos dos alunos respondem exclusivamente à consciência alcançada por eles mesmos em sua própria experiência escolar e de vida. Portanto, o GDT funcionou como um espaço onde os alunos puderam exercitar esta autonomia e liberdade, configurando-se, em certo sentido, como um campo de potencial resistência ao sistema pedagógico tradicional bancário que vigora veladamente no sistema escolar.

É importante ressaltar que a consciência crítica e a consciência ingênua não representam opostos, como bom ou ruim, bem ou mal, elas representam apenas diferentes formas de compreender e atuar frente à realidade. Uma educação problematizadora deve levar os educandos a 'lerem' o seu próprio mundo, e ler o mundo nada mais é que o processo de conscientização, onde a consciência deixa de ser ingênua e passa à categoria de consciência crítica, estágio este que permite a possibilidade de mudança e transformação da realidade.

Vale ressaltar que a Educação Bancária não apenas moldou o *habitus* e comportamentos de professores e alunos, mas limitou principalmente os movimentos de sua consciência, tornando os indivíduos estagnados em estágios de consciência ingênua ou imersos em estados de transitividade ingênua. Portanto, é impossível esperar dos alunos comportamentos críticos se eles estão imersos na consciência ingênua. Em certo sentido essa

foi a denúncia que Freire (1959, 1987) nos apresenta, quando define que para libertar os educandos precisamos de um trabalho educativo específico que desperte a sua consciência crítica (FREIRE, 1959, p. 32).

Quando Paulo Freire (1959, 1963, 1967, 1987, 1999, 2001, 2006) e Álvaro Vieira Pinto (1960, 1960a, 1960b) evidenciaram a importância da passagem do estado de consciência ingênua para o estado de consciência crítica, eles estavam dizendo implicitamente que as reais transformações sociais e humanas são resultado das mudanças de percepção frente à realidade, que significam a realização da própria conscientização. Por exemplo, quando Freire (1999, 2001, 2006) aborda o tema da alfabetização de adultos ele não fala apenas de alfabetização, de aprender a ler e a escrever, ele está utilizando este processo educativo como um meio de mobilizar a consciência dos educandos para ler o próprio mundo e transformá-lo (FREIRE, 1967, p. 104).

Dessa forma, eu sintetizo todo o trabalho de Freire na ação da palavra conscientização. Por isso intuo que os problemas que o Brasil enfrenta no campo educacional são problemas de ordem de consciência, pois ainda que as condições materiais da educação no Brasil fossem perfeitas, isso não seria sinônimo de aprendizagem significativa. Em outras palavras, como defendo, é o processo de conscientização que leva o indivíduo a mudar a realidade, e não a mudança da realidade externa e de suas condições materiais que levam os indivíduos a modificarem seus comportamentos e condutas.

É justamente no processo de conscientização que os indivíduos se percebem seres humanos “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1981, p. 53), e lutam para “[...] expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles” (FREIRE, 1981, p. 44). Por isso, é bem provável que mesmo que em minha pesquisa os alunos tivessem acesso a uma sala de música perfeita, com equipamentos e instrumentos musicais novos, em quantidade suficiente, enfim, tudo à sua disposição, isso não seria garantia de engajamento ou aprendizado musical.

6.1.5 Síntese da seção e considerações parciais

Nesse capítulo situei as dificuldades e os dilemas apresentados pelos alunos durante o GTD como fruto do ‘*habitus* escolar’, oriundo da herança do ensino tradicional conformada pela Educação Bancária que permeia a escola brasileira. Apesar dos alunos, muitas vezes, não serem conscientes de seus comportamentos eles sofrem a influência dessa corrente bancária de ensino. Eles temem as avaliações, provas e exames, confundindo aprendizado com o

recebimento de notas e mobilizando a sua vontade exclusivamente para a realização de atividades que concorrem para o recebimento de notas ou mensurações objetivas.

Uma vez que o GTD era uma atividade optativa, portanto não gerava notas que influenciariam na aprovação final dos alunos, eles não se viram na necessidade de se dedicarem às atividades. Sabemos que a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares não são regulados apenas pelas notas escolares, mas o fato é que a escola formal conformou nos alunos esse ‘*modus vivendi*’ escolar, ao qual denominamos de ‘*habitus* escolar’, que deve ser superado para que o aluno possa aprender de forma significativa e mobilizando a própria vontade nesse sentido.

Ao serem expostos às práticas informais de aprendizagem musical na escola os alunos viveram conflitos em torno da dicotomia entre a liberdade e a licenciosidade. Em outras palavras, a inconsciência quanto à responsabilidade que envolve a verdadeira liberdade desequilibrou os alunos que tenderam à licenciosidade como resposta de sua consciência ingênua sobre o processo que experimentavam. Por fim, acredito que potencialmente podemos superar o ‘*habitus* escolar’ através de um processo de conscientização crítica como descrito por Freire.

7. SITUAÇÕES-LIMITE: DOCENTE

Nesta seção farei uma análise crítica dos principais desafios discentes encontrados pelos alunos durante o GTD. Dessa maneira, essa seção se organizará da seguinte forma, a saber: 1) No princípio era o caos: a) Atuando sem o professor: “Não dá para aprender sem o professor!”; 2) Compreendendo as Situações-Limites Docentes: a) Diante do Caos: Percepções e Observações docentes; b) Caracterizando a minha prática docente; e c) Síntese da seção e considerações parciais.

7.1 No princípio era o caos

Relate, com suas palavras, como foi o processo de tirar as músicas de ouvido, como vocês se organizaram?

O PROCESSO FOI TODO HORRÍVEL, PORQUE NINGUÉM SABE DE NADA E NINGUÉM FEZ NADA!!!

Outros aspectos que queira relatar:

NINGUEM NEM SE ESFORÇOU E SEM O PROFESSOR NÃO DÁ PARA FAZER NADA!!! Todo mundo só quis deitar e conversar”

(Questionário – Diego Grupo 2B - 14 anos)

Na primeira aula, do lado de fora da sala, ouvia o caos que se formava. Havia muito barulho e alguns alunos gritavam por silêncio... Pensei em voltar para a sala, para ver o que estava acontecendo, mas me contive e os deixei experimentando livremente os instrumentos. Naquele momento me senti como se arremessasse os alunos num imenso e inexplorado mar de possibilidades musicais sem nenhuma orientação prévia. Será que eles sobreviveriam?

Quando a porta se fechou cada aluno correu para um instrumento musical e começou a tocá-lo de forma desordenada e em máximo volume. Todos tocavam ao mesmo tempo, produzindo um imenso barulho na sala. Alguns alunos tocavam teclado e experimentavam todos os seus ritmos programados, escorregando os dedos pelas teclas e às vezes até utilizando os pés para tocar. Outros alunos tocavam o tambor com toda a força, buscando produzir algum ritmo conhecido. Este tipo de experimentação sonora acontecia em todas as aulas.

Em todas as aulas eles exploravam os instrumentos de forma caótica por mais ou menos 30 ou 40 minutos. Depois, cansados e sem mais o que fazer, conversavam sobre outros assuntos ou bagunçavam dentro da sala. Até que chegou o momento em que os instrumentos por si só já não representavam novidade, então, eles simplesmente chegavam na sala, guardavam as mochilas e sentavam-se no chão para dormir ou conversar. Esta não foi uma atuação generalizada dos alunos, mas esteve presente em grande parte das aulas nos Grupos 1A e 2B.

No projeto de Green (2008b) realizado nas escolas inglesas em Londres, o primeiro estágio da proposta também foi marcado pelo caos, porém esse caos “[...] gradualmente deu caminho para algo relativamente organizado e focado [musicalmente] [...]” (GREEN, 2008b, p. 38); o que não aconteceu em minhas aulas. Enquanto na experiência inglesa o caos era resultado do engajamento dos alunos na atividade, pois todos tocavam ao mesmo tempo; em meu GTD o caos foi produto apenas da bagunça e completa desconexão com os objetivos da atividade.

Por isso quando Diego (Grupo 2B) diz que esta é a “pior maneira de fazer aula”, porque não é “autodidata”, em outras palavras, ele quer dizer que não consegue aprender música sozinho, aprender somente ouvindo, e prefere aulas com a orientação do professor (o que somente foi acontecer partir da aula 05, e de forma mais sistematizada a partir da aula 11). Em uma entrevista pedi a uma aluna para descrever as atividades que haviam realizado ao longo do GTD:

O que vocês fizeram desde a primeira aula até hoje?

- Bagunça...

Mas vocês tocaram também?

- Sim... mas tocamos só um pouco. A cada aula a gente fazia um ensaio que nem dava muito certo e depois ficava só fazendo bagunça.

E por que vocês tocaram pouco e bagunçaram mais?

- É porque acho que não tinha um professor aqui... E também porque não tinha o que fazer [em sala] se a gente não sabia tocar...

Você recomendaria este GTD para outra pessoa?

- Não. Porque não faz nada aqui, não aprende... Sei lá... Aqui a gente não aprende...

(Entrevista Daniele - Grupo 1A - 14 anos)

Este momento inicial de confusão dos alunos e minha tentativa de compreender melhor qual seria o meu papel docente em sala de aula, durou aproximadamente de cinco a seis aulas. Nesse ponto do projeto não estava mais seguindo a metodologia proposta por Green (2008a), pois os alunos, de fato, não estavam trabalhando em grupos de amigos, não estavam aprendendo as músicas de ouvido, e não estavam tocando as músicas que realmente queriam (D'AMORE, 2010, p. 138). Se fosse iniciar a minha pesquisa hoje eu faria tudo diferente, mas somente depois do campo descobri que poderia ter atuado de forma diferente. Ao final do GTD eu sentia que a pesquisa não havia alcançado os resultados que eu esperava.

Analogicamente o processo de aprendizagem musical se assemelha ao processo de aprender a nadar. Assim, temos um retrato claro do que foram estas primeiras quatro aulas onde eu deixei os alunos completamente sozinhos em sala de aula. Normalmente quando aprendemos a nadar o processo é gradativo. Primeiro nadamos com boias, depois utilizamos pequenas pranchas, até aprendermos a coordenar simultaneamente a respiração, os movimentos dos braços e os movimentos das pernas. Isso é fundamental para que o nadador perca o medo da água e saiba que não irá afundar. Conseguindo tal adestramento inicial começamos a experimentar os primeiros movimentos livres dentro d'água. Todo esse processo é assessorado por um professor de natação que está presente o tempo todo, para impedir que os alunos se afoguem ou passem maus momentos durante seu processo de aprendizagem.

O que acontece se não seguirmos estes passos e jogarmos um nadador inexperiente diretamente na água? Temos duas possíveis respostas para essa pergunta: a) o nadador afundará imediatamente e irá direto para o fundo da piscina, afogando-se; ou b) por instinto de sobrevivência o nadador começará a bater desesperadamente os braços e as pernas até emergir e conseguir escapar dessa situação de perigo. Isso foi exatamente o que aconteceu nas primeiras quatro aulas do meu GTD. Alguns alunos se sentiram tão perdidos dentro da atividade que era como se estivessem 'afundando', o que os levou a desmotivação e a falta de

engajamento na proposta. Alguns poucos alunos por sua vez, seja por instinto musical ou por experiência musical anterior, conseguiram emergir e ‘sobreviver’ à proposta.

7.1.1 Diante do Caos: Reflexões e Desafios

Grande parte dos alunos estranhou a ausência do professor em sala e sentiram dificuldade em conduzir a atividade sem a sua ajuda. De fato, alguns alunos, inclusive, não acreditavam que poderiam aprender sem o professor. Alguns alunos manifestaram grande dificuldade em aprender as músicas de ouvido. Sabemos que tirar música de ouvido não é uma tarefa fácil e, mesmo entre os músicos profissionais de diversos estilos, temos diferentes níveis de percepção e desenvolvimento auditivo. No projeto original de Green (2008b) os alunos tinham a mesma dificuldade de tirar músicas de ouvido, na maior parte das vezes os alunos ouviam apenas a letra da música, ou alguns desenhos melódicos simples (GREEN, 2008b, p. 49), ou o ritmo da música (GREEN, 2008b, p. 77).

No segundo estágio da proposta (GREEN, 2008b), onde os alunos escolhem as músicas dentro de músicas pré-selecionadas pelo professor, eles trabalham com *riffs*³³ isolados, curtos, fáceis de tocar e memorizar. A tarefa dos alunos consiste em ouvir e copiar a música orientando-se pelos *riffs*. Eles recebiam também uma planilha com o nome das notas, mas sem o contorno melódico, ritmo ou tom definidos (GREEN, 2008b, p. 26).

Em meu GTD os alunos não escutaram as músicas como era esperado. Os alunos deveriam escutar as músicas pelo celular, mas o celular é proibido na escola. Ainda assim, alguns alunos utilizavam o celular nas aulas de música, mas como não tinham acesso à internet, isso limitou a escuta e escolha das músicas por parte dos alunos. Dessa forma, os alunos não aprenderam as músicas através da escuta das gravações em áudio, mas a partir da memória. Eles tentavam tocar as músicas ‘de memória’ e não de ‘ouvido’. Existia um aparelho de som na sala de aula, mas os alunos não conseguiram se organizar para trazer as músicas em um pen drive e escutarem em conjunto.

É fato que as reações negativas à proposta costumam se sobrepor aos resultados musicais positivos alcançados individualmente pelos alunos. Porém é importante dizer que a falta de engajamento não aconteceu de forma generalizada entre os grupos e nem entre os componentes dos mesmos. Por exemplo, os Grupos 1B e 2A conseguiram superar o caos em sala de aula e atingir uma organização musical mínima sem o professor. Os Grupos 1A e 2B

³³ Riff é uma frase musical curta, repetida diversas vezes durante uma música. Os *Riffs* são muito comuns no estilo musical rock. Por exemplo, a introdução da música *Sweet Child O’ Mine* dos *Guns N’ Roses* é um *riff*.

não foram capazes de se organizarem sozinhos, ainda que possuíssem alunos que sabiam tocar. Todos os grupos tinham ciência, desde o primeiro dia de aula, que dentro da proposta do GTD, eles ficariam algumas aulas sozinhos em sala e que deveriam aprender a música com a ajuda das gravações e com a ajuda dos colegas, o que não aconteceu efetivamente.

Devido à falta de conhecimento musical e falta de organização interna os alunos ficaram limitados em suas atuações em sala de aula. Aliado a esse fato alguns alunos relatam que tiveram dificuldade de concentração sem o professor na sala, como podemos observar abaixo.

Como você se sentiu trabalhando sem ter a orientação direta de um professor? Foi mais fácil ou mais difícil?

Muito mais difícil!!! Com alguma orientação e apoio ficaria mais fácil já que não possuo nenhuma base musical. A falta de um professor para auxiliar e, principalmente, apoiar, faz falta, mas entendendo a proposta do trabalho.

(Questionário – Brunela - Grupo 2B – 14 anos)

Bem mais difícil, sem o professor em sala a gente não me concentrava na aula, e também ficava difícil tocar algo que a gente não sabia sem orientação.

(Questionário – Bárbara Grupo 2B – 14 anos)

Outros alunos ressaltam que prefeririam ter a ajuda do professor ao ter que tentar a aprender música sozinhos, pois entendem que somente tem uma aula de ‘verdade’ quando o professor ‘ensina’, ou seja, quando ele corrige os alunos e resolve os seus problemas e dificuldades de forma direta e imediata.

Como você se sentiu trabalhando sem ter a orientação direta de um professor? Foi mais fácil ou mais difícil?

Foi mais difícil, pois ter alguém te ajudando todas as aulas para saber certinho as notas, o que você está errando, etc. É muito melhor do que tentar sozinho.

(Questionário – Maria Grupo 2A – 12 anos)

Eu tenho uma sugestão. Seria melhor se O PROFESSOR DESSE AULA E AJUDASSE NAS AULAS AO INVÉS DE DEIXAR TODO MUNDO PERDIDO, COM DIFICULDADE E COM DÚVIDAS.

(Questionário – Diego Grupo 2B – 14 anos)

Outros alunos sentiram que não eram capazes de conduzir o próprio aprendizado, como podemos observar na fala de Fábio: Como você se sentiu trabalhando sem a ter a orientação direta de um professor? Foi mais fácil ou mais difícil? Justifique: “Não gostei, porque nós ainda não temos esta capacidade” (Questionário – Fábio Grupo 2B – 14 anos). Esse questionamento de Fábio me fez pensar sobre quais seriam as “capacidades” ou

habilidades necessárias para que os alunos possam assumir o protagonismo sobre o próprio aprendizado. Será que a aprendizagem informal de música não é para todos os alunos? Alguns alunos estariam mais aptos, ou mais preparados, que outros para aprenderem sem o ensino direto do professor?

Sabemos que a falta de conhecimento e experiência musical prévia tornou o aprendizado de música sem o professor árduo para estes alunos, mesmo para aqueles que sabiam tocar algum instrumento. Parecia que em ambos os casos, o problema maior não foi o conhecimento musical em si, mas sim superar a herança do Ensino Bancário expressa na passividade diante da construção do próprio conhecimento, fato este que imobilizava as suas atuações e os impediam de desfrutar das atividades.

Ao final das aulas perguntamos aos alunos se eles recomendariam este GTD para outros colegas e como realizariam este convite. Destacaram-se as seguintes respostas que variam entre a negação da proposta à necessidade de dedicação individual ao GTD para que o aluno obtenha sucesso na tarefa:

Você recomendaria este GTD para outra pessoa? O que você falaria?

Eu iria perguntar qual era a esperança dele [sua expectativa]. Saber o que ele queria, o que ele estava querendo fazer nesse GTD. Ai se fosse aprender coisas sozinho...rsr Tô brincando, desculpa... Quer dizer, se ele quisesse ter uma experiência diferente em aprender música, aí ele vinha fazer o GTD. Mas se ele quisesse um professor particular, melhor não fazer.

(Entrevista Maria Grupo 2A – 12 anos)

Se você estivesse realmente interessado em música eu recomendaria que sim, agora se você está fazendo o GTD só pra não ter que escrever, então diria para não fazer porque você terá que se dedicar para entender as coisas, porque o professor não vai tá lá toda hora. Se a pessoa não vai querer dedicar eu não recomendaria não.

(Entrevista - Bárbara Grupo 2B – 14)

Esses relatos demonstram que dentro de um mesmo grupo e dentro da mesma proposta os alunos apresentam diferentes níveis de consciência sobre a atividade e diferentes níveis de responsabilidade frente ao próprio aprendizado. Os desafios enfrentados por todos eram solucionados de maneiras diferentes, enquanto alguns preferiam a passividade e esperavam tudo do professor; outros perceberam que inseridos dentro da proposta musical informal de ensino era necessário esforço individual para aprenderem, pois o professor não estaria lá o tempo todo para auxiliá-los.

Outro fato relevante a ser destacado é que os alunos não estavam ouvindo, de fato, as músicas para copiar de ouvido, logo a sua escuta não tinha um objetivo musical definido, não era uma escuta propositiva ou intencional (GREEN, 2002, p. 23-24). Este fato contribuiu para

o aumento do caos em sala de aula, pois tais experimentações sonoras eram apenas um conjunto de sons tocados aleatoriamente por curiosidade e sem objetivos de aprendizagem musical. A atuação dos alunos era semelhante a uma combinação dos estilos de aprendizagem por ouvido “impulsivo” e “tiro no escuro” (GREEN, 2014a, p. 19-20), onde os alunos começam a tocar impulsivamente os instrumentos em máximo volume, sem ouvir o que estão tocando, atacando as notas aleatoriamente, permanecendo perdidos e completamente fora da atividade.

Em termos freirianos diríamos que esses alunos não exercitavam a sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 16), ou “curiosidade crítica” (FREIRE, 2000, p. 48); mas sim a sua “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1996, p. 16). A curiosidade epistemológica ou crítica é uma exigência do processo metódico e rigoroso da construção do conhecimento; já a curiosidade ingênua é marcada por ser metodicamente “desrigososa” (FREIRE, 1996, p. 16), ou desleixada, e “caracterizada pelo senso comum” (FREIRE, 1996, p. 16).

Em outras palavras, os alunos tocavam os instrumentos como uma forma de ‘passatempo musical’, para conhecer o objeto que pela primeira vez estavam em suas mãos, mas sem indagar ou investigar criticamente sobre o processo que experimentavam ou sobre como esses instrumentos poderiam produzir música. “A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (FREITAS, 2016, p. 107). Ou seja, ela “[...] não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É a própria consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização [ou realização da atividade]” (FREITAS, 2016, p. 108).

Em minha proposta a autonomia assume um papel fundamental, pois “[...] o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção [pelo aluno] da responsabilidade da liberdade que se assume” (FREIRE, 1996, p. 58). Por isso:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 67)

Portanto, a autonomia vai se construindo no exercício da própria autonomia (FREIRE, 1996, p. 80). Assim, a autonomia pedagógica e discente representa um processo de humanização. Esse processo vai tornando-se cada vez mais profundo e transformador à

medida que professores e alunos ampliam a consciência sobre si mesmos e sobre o mundo. Enquanto os alunos estavam em sala de aula sem a presença do professor eles tiveram a oportunidade de exercitar sua autonomia em todos os sentidos, musicais e comportamentais, pois eles tinham total liberdade para realizar as atividades propostas ou para não realizá-las.

Segundo Moacir Gadotti, em fala presente no vídeo da terceira aula introdutória do curso “Jornada Pedagógica Pedagogia da Autonomia”, promovido em 2017 pelo Instituto Paulo Freire, para Paulo Freire:

[...] o ser humano autônomo é aquele que aprende, que aprendeu a dizer a sua palavra. Não é repetidor da palavra do outro, é aquele que se assume a si mesmo, que diz o que pensa. Para ele [para Freire] autonomia era a expressão da dignidade humana, por isso a autonomia não é algo que é doado, é algo a ser conquistado incessantemente ao longo de toda a vida. Ele [Freire] entende o sentido amplo de autonomia. Tem autonomia intelectual, moral, autonomia social, autonomia econômica, autonomia pedagógica... Só que esta autonomia não se conquista sozinho, por isso é que nós precisamos do outro para conquistá-la. A autonomia não é alguma coisa pessoal é algo que se identifica com a própria natureza humana e com a própria educação. (GADOTTI, 2017)³⁴

Por isso afirmo que todos os alunos são autônomos em alguma medida, mas que essa autonomia “não é algo que é doado”, ou algo que está dado, algo que está completamente desenvolvido nos alunos. Essa autonomia permanece em estado de potência nos alunos, crescendo e se manifestando na realidade à medida que os alunos fazem o exercício desta própria autonomia. Portanto, à medida que vão assumindo a responsabilidade por seu próprio aprendizado e fazendo escolhas conscientes nesse sentido, esta potência autônoma se converte em força motriz para o seu aprendizado.

Na busca e no exercício dessa autonomia os alunos são impulsionados a superarem a si mesmos e a enfrentarem com valentia os desafios intrínsecos ao exercício desta própria autonomia, pois “[e]ssa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiaram seu potencial e desvirtuam a nossa própria vocação [a vocação do aluno] para o ser mais” (ZITKOSKI, 2016, p. 370-371). Em outras palavras, quando alguns alunos optaram por bagunçar ao invés de se engajar nas atividades propostas eles estavam negando a si mesmos e limitando a sua própria vocação humana para ser mais, representando uma escolha ingênua frente ao processo de aprendizagem.

³⁴ Fala transcrita a partir de vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xkxD2UPPNNNA>. Acesso em 20 em maio de 2017.

É essa mesma consciência ingênua que faz com que o aluno ‘mate aula’, que estude apenas para prova, que não participe da aula, que não realize o dever de casa, que não se comprometa com o seu próprio aprendizado, que não respeite o saber dos demais colegas ou o professor em sala de aula. É essa mesma consciência ingênua que esvaziou o sentido da escola e da educação para alguns alunos, pois imaginam que estão na escola para passar de ano e não para aprender. Dessa forma, tudo o que não diz respeito diretamente à sua aprovação, como foi o caso das aulas de música no GTD, não interessa ou não é levado a sério, afinal são apenas aulas de música. Como disse Fábio (Grupo 2B), quando é GTD eles não se dedicam, pois eles nunca serão reprovados em GTD, “GTD não bomba”.

7.2 Compreendendo as Situações-Limites Docentes

É natural que nas primeiras aulas de aplicação das práticas musicais informais em sala de aula experimentasse uma série de dúvidas quanto à minha atuação e experimentasse, inclusive, sentimentos de angústia e preocupação quanto ao aprendizado dos alunos nessa abordagem de ensino (D'AMORE, 2010, p. 134). Assim, semelhante a outros professores que já experienciaram essa proposta informal de aprendizagem na escola, me sentia inseguro ao oferecer tanta autonomia aos alunos para conduzirem o seu próprio aprendizado musical (GREEN, 2008b, p. 114).

Muitas vezes o contexto de atuação da aprendizagem informal na escola se apresenta como um desafio, pois numa mesma sala de aula interagem alunos de diferentes idades, com diferentes níveis de experiência musical e muitas vezes tocando instrumentos que eu não domino enquanto professor de música. A maneira como respondo emocionalmente a essas demandas determina em grande parte o sucesso da experiência educacional (TAYLOR, 2008, p. 83).

A análise de meus comportamentos deixa claro que eu, enquanto professor e pesquisador, atravessava e atravesso um processo de conscientização acerca do meu papel docente inserido na proposta de aprendizagem informal na escola. As mudanças pedagógicas que experimentei ao longo da pesquisa revelam ainda que a formação do educador musical libertador não representa um estágio que pode ser alcançado apenas com a leitura de livros ou com o conhecimento das teorias críticas sobre educação. Tal formação se estabelece na própria prática docente, em um constante processo de ação e reflexão sobre a prática, o que envolve um processo de conscientização sobre si mesmo, sobre o outro e sobre nosso papel de transformação no mundo e com o mundo.

Posso afirmar ainda que tal processo de conscientização nunca termina, pois eu e os alunos enquanto seres inacabados, estamos em um constante processo de mudança e conhecimento do mundo. Ao mesmo tempo em que me familiarizava com a proposta, os alunos também aprendiam a se mover sem o ensino tradicional do professor. Ambos, portanto, atravessávamos um processo de conscientização, processos diferentes, mas fundamentalmente um processo de conscientização. Enquanto eu aprendia a ser um professor colaborador e menos autoritário ou licenciado, os alunos aprendiam a deixar a passividade como hábito para serem sujeitos do próprio aprendizado, assumindo uma postura ativa na construção do conhecimento.

Confesso que todo esse processo de mudança não é fácil, pois mudar nunca é fácil, mas a mudança é um elemento fundamental para que a transformação no campo educativo seja efetivada. Significa sair da minha zona de conforto docente, viver novas experiências e assumir o risco por esta ‘novidade’, assumir o risco por tentar fazer diferente. Como tudo o que se faz pela primeira vez é fato que os erros serão inevitáveis, mas através deles vou me aproximando pouco a pouco dos resultados positivos dentro da proposta. De certo modo, o processo de conscientização engloba também o processo de cometer erros e acertos.

Certamente é mais fácil negar ou criticar o novo do que experimentá-lo na busca por compreendê-lo. Nesse processo de reconhecimento dos meus erros e acertos docentes fui (re) fazendo a minha postura enquanto professor ao longo da pesquisa. Esta mudança requereu além de conhecimento de minha parte a humildade para reconhecer meus erros e retroceder sobre os meus passos. Na verdade uma condição necessária ao “[...] pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 15). Assim, pensar certo demanda “[...] profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 1996, p. 19).

Meus comportamentos ao longo da pesquisa mostram que à medida que comecei a olhar mais detidamente para a minha realidade e para a realidade musical dos alunos, buscando ser coerente com meus saberes e valores como músico e pesquisador, a minha postura docente foi se alterando. Em determinado momento de minha prática docente na pesquisa passei a não me preocupar tanto com o que os alunos não eram capazes de fazer, e sim passei a dar maior atenção ao que eles já eram capazes de tocar e compreender musicalmente, semelhante ao que Narita (2014, p. 78) denominou de “afinando com os alunos”.

Embora professores e alunos tenham o mesmo direito de dizer a sua palavra em sala de aula, eles não são iguais, pois suas experiências e saberes de vida são diferentes. “O professor [portanto] é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 63). Assim, dentro de uma relação dialógica democrática, inserida em um processo educativo problematizador, “[...] o educador continua sendo diferente dos alunos [...]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 62). Entretanto, essa diferença necessária entre o professor e o aluno não pode ser uma diferença “antagônica” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 62).

Em outras palavras a diferença entre a experiência do professor frente aos alunos não pode os separar, não pode o colocar em uma posição de ‘dono do saber’, pois os saberes dos alunos, embora sejam experiências diferentes dos saberes dos professores, também são relevantes e valiosos para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o professor estará em sala de aula não para corrigir os alunos, para lhes mostrar que estão tocando errado, para limitar ou moldar as suas atuações, mas para apoiar suas iniciativas e sugerir possibilidades de aprimoramento em suas atuações.

Em síntese, o diálogo entre professores e alunos “[...] deve ser entendid[o] como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 64). Sem diálogo não existe educação, somente transmissão de conhecimento de ‘A’ para ‘B’; existe apenas o “monólogo do professor bancário” ou “o silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal” (FREIRE, 1981, p. 42). O diálogo, portanto, deve engajar professor e aluno no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido o diálogo “[n]asce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica” (FREIRE, 2001a, p. 39). O diálogo representa ainda, a própria manifestação da “[...] fé no homem e em suas em suas possibilidades [...]” (FREIRE, 2001a, p. 39). Assim, podemos compreender o diálogo como elo de ligação entre professor e aluno em sala de aula.

Entretanto, apesar da ação dialógica ser o ponto central da educação problematizadora (FREIRE, 1979, p. 28), conduzindo à liberdade, “[...] não existe propriamente uma ‘pedagogia’ que ensine alguém a ser livre, nem a dialogar” (GADOTTI, 1987, p. 94). Os sujeitos aprendem a dialogar na própria ação do diálogo e se tornam livres no exercício da própria liberdade (GADOTTI, 1987, p. 94). Por isso, não existe um manual ou método que ensine o professor a dialogar com seus alunos, que o ensine a como iniciar um diálogo, que o ensine a como construir um diálogo de forma amorosa e humilde em sala e aula.

Portanto, o professor dialógico não está pronto, ele vai se construindo na medida em que vai dialogando com seus alunos, ou seja, na medida em que vai aprendendo e conhecendo, primeiramente a si mesmo, e depois os seus próprios alunos. Em minha pesquisa enfrentei o desafio de dialogar, pois muitos alunos não estavam abertos ao diálogo. A premissa básica do diálogo é a comunicação, se não houver comunicação entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não existe diálogo.

Este silêncio dos alunos me remeteu ao “mutismo” (FREIRE, 1987, p. 56) evidenciado por Freire como o silêncio resultado da “força esmagadora de ‘situações-limites’” (FREIRE, 1987, p. 56). Entendi que a situação-limite que os alunos devem superar é representada, em uma de suas faces, pela sombra do ensino bancário tornou alguns alunos passivos e conformados com a realidade, o que silenciou as suas vozes, tornando-os mudos, silenciando a sua capacidade para dizer a palavra.

Fundamentada na perspectiva freiriana de educação Narita (2014, p. 72) propôs uma classificação teórica que define nove modos pedagógicos identificados em práticas docentes baseadas na aprendizagem informal de música na escola. Esse modelo teórico descreve atitudes e comportamentos que caracterizam a ação docente inserida nas práticas informais de aprendizagem musical na escola. Em certo sentido tais categorias expressam o grau de consciência e compreensão que o docente possui sobre seu papel dentro dessa proposta de ensino. A tabela abaixo sintetiza os modos pedagógicos descritos por Narita (2014) (Quadro 9):

Modos Pedagógicos identificados em Práticas baseadas na Aprendizagem Informal	
Modo	Descrição
1. Educação Musical Bancária	Caracterizado pela passividade do aluno e o controle autoritário do professor. Representa o conceito de Freire (1987) de educação bancária transposto para o contexto da educação musical.
2. Prática Musical Alienada	O professor usa suas habilidades e conhecimentos musicais para fazer música, porém não mobiliza ou considera a musicalidade dos alunos. Representa um movimento não-dialógico, unilateral. Este tipo de prática de ensino permanece unicamente no domínio da musicalidade prática dos professores.
3. <i>Laissez-Faire</i>	Representa as práticas onde o professor não intervém em sala de aula, seja por falta de conhecimento musical ou por distorções no entendimento do papel do professor dentro da metodologia. Assim, os alunos tocam ou cantam de qualquer maneira sem a intervenção do professor.

4. Diálogo não-musical	O professor reconhece o universo musical dos alunos, porém nega a sua própria musicalidade e sua identidade como músico. O professor sabe como o aluno deve tocar ou cantar, porém não atua, tolhe a sua musicalidade. Diferentemente do modo <i>laissez-faire</i> o professor manifesta sua insatisfação com esta situação.
5. Liberdade Ilusória	Neste modo o professor é o ‘músico no controle’, realiza demonstrações musicais aos alunos, porém não reconhece o mundo musical dos alunos. O professor demonstra conhecimento musical e conduz a atividade, porém não oferece liberdade para os alunos manifestarem suas habilidades e gostos musicais.
6. Transitividade Ingênua	Caraterizada pelas práticas dialógicas do professor na procura por reconhecer o mundo musical dos alunos. O professor demonstra seu conhecimento musical auxiliando os alunos nas atividades, porém possui dificuldade em conduzir os alunos para além das experiências musicais já conhecidas.
7. Educação Musical Libertadora	As práticas musicais libertadoras são aquelas que possuem componentes dos três domínios, a saber: a) autoridade e conhecimento teórico dos professores; b) musicalidade prática dos professores; e c) reconhecimento do mundo musical dos alunos. Assim, tais práticas são dialógicas, permitindo ao docente flexibilidade e consciência de seu papel no mundo e com o mundo dos alunos.
8. Colagem	Representa a mescla de dois ou mais modos pedagógicos ao mesmo tempo. Assim, os professores consideram seu ensino como um conjunto de procedimentos distintos: explicação do professor, experimentação dos alunos e apresentação final. Por exemplo, pode-se mesclar o modo pedagógico ‘diálogo não-musical’ com ‘prática musical alienada’, entre outras possibilidades.
9. Afinando com alunos	Neste modo o professor busca dar liberdade musical aos alunos e atua como um modelo musical, porém estas atitudes nem sempre são incorporadas desde o início das aulas. Em síntese, esta categoria corresponde à tentativa do professor de ‘afinar’ ou ‘sintonizar’ suas atitudes com as necessidades dos alunos. Os professores compreenderam a proposta, mas ainda estão inseguros em suas atuações.

Quadro 9: Modos Pedagógicos identificados em Práticas baseadas na Aprendizagem Informal
 Fonte: (NARITA, 2014, p. 69-79; 2015, p. 67-73)

Em minha prática docente identifiquei três momentos pedagógicos distintos. No primeiro momento ainda não tinha uma noção clara de qual seria o meu papel em sala de aula e por isso minha atuação docente foi categorizada pelo modo pedagógico *laissez-faire*. Dessa forma, deixei os alunos atuarem livremente em sala de aula, sem intervenções de minha parte,

inclusive os deixei quatro aulas completamente sozinhos em sala de aula. Nesse primeiro momento os alunos deveriam escolher a música que queriam tocar e aprendê-la de ouvido.

No segundo momento, que abrangeu as aulas 5 a 10, minha atuação docente foi caracterizada por dois modos: a colagem entre os modos pedagógicos *laissez-faire* e diálogo não-musical, seguida pelo modo pedagógico transitividade ingênua. Por diversas vezes me sentia limitado em sala de aula, pois imaginava que não poderia expressar a minha musicalidade para os alunos, pois isso poderia, segundo a minha compreensão naquele momento, cercear a liberdade ou autonomia musical deles. A cada final de aula me sentia frustrado por saber que os alunos não estavam avançando musicalmente como deveriam e associava isso às falhas na metodologia de ensino não formal, que buscava seguir de maneira rígida.

Os alunos tinham dificuldades de organização interna nos grupos e não tinham experiência musical suficiente para tirar as músicas de ouvido, mesmo assim eu permanecia pouco atuante em sala de aula. Aos poucos percebi que deveria atuar de forma diferente, pois a minha atuação passiva em sala de aula não parecia estar de acordo com a proposta, pois não fazia sentido me omitir ao ver os alunos perdidos em sala de aula. Deveria encontrar, portanto, um meio termo entre não ser autoritário e também não ser omissos em minhas atuações musicais. Assim, meus comportamentos passaram de um misto entre *laissez-faire* e diálogo-não musical, para uma transitividade ingênua, onde reconhecia plenamente o mundo musical dos alunos, atuava como um modelo musical, porém ainda tinha dificuldade em fazer com que os alunos transpusessem sua condição musical inicial.

No terceiro momento comecei a observar mais atentamente os alunos e suas necessidades musicais reais. Assim, meus comportamentos foram caracterizados pelo modo pedagógico ‘afinando com os alunos’. Eu passei a atuar com mais consciência como um modelo musical em sala de aula procurando compreender os limites, necessidades e as potencialidades musicais dos alunos. Entretanto, ainda não sabia como atuar com firmeza frente aos alunos que não queriam realizar a atividade, surgindo novamente em minha atuação as marcas da dicotomia autoridade *versus* autoritarismo.

7.2.1 Síntese da seção e considerações parciais

Nessa seção descrevi os desafios docentes que encontrei na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Dentre as principais dificuldades observadas nos alunos, que dificultaram o desenvolvimento pedagógico da proposta, estavam a falta de

conhecimentos musicais prévios dos alunos e sua dificuldade em conduzir o próprio aprendizado de forma autônoma. Foi ressaltado ainda que a autonomia não é algo doado, mas sim, se estabelece no exercício da própria autonomia. Dessa forma, identifiquei que eu e os alunos atravessávamos um processo de conscientização à cerca da proposta. Minha postura docente pode ser classificada em três momentos distintos conforme a organização pedagógica proposta por Narita (2014): a) Primeiro momento: modo pedagógico *laissez-faire*; b) Segundo momento: caracterizado por dois modos - a colagem entre os modos pedagógicos *laissez-faire* e diálogo não-musical, seguida pelo modo pedagógico transitividade ingênua; e c) Terceiro momento: modo pedagógico afinando com os alunos.

8. AUTORIDADE *VERSUS* AUTORITARISMO

Neste capítulo apresentarei os desdobramentos das reflexões sobre a minha prática docente durante a pesquisa. Esse capítulo se organizará da seguinte forma, a saber: 1) Em busca da educação musical libertadora: a) Da ruptura ao equilíbrio; e b) Síntese da seção e considerações parciais.

8.1 Em busca da Educação Musical Libertadora

Durante as aulas, em alguns momentos, tive que ser mais firme com alguns alunos para que respeitassem uns aos outros e para que levassem a sério as atividades propostas. Sei que na prática de sala de aula os limites entre autoridade e autoritarismo são tênues e, portanto, tive que ficar muito atento. Porém, em nenhum momento desrespeitei os alunos, mas não poderia permitir que eles ‘fizessem o que queriam’. Na posição de professor responsável pela atividade exerci a minha autoridade para alertar os alunos sobre a necessidade de respeitar os colegas e criar o senso de responsabilidade frente às atividades propostas.

Penso que uma parte importante e a mais difícil do processo de implementação das práticas de aprendizagem informal na escola reside na compreensão do papel do professor nesse novo contexto (D'AMORE, 2010, p. 84). Apesar desse papel estar claro na literatura, ainda assim, não é fácil esta implementação (RODRIGUEZ, 2009, p. 43-44; NARITA, 2014, 2015; NARITA; GREEN, 2015). Em outras palavras, eu, enquanto professor sentia-me impelido a conduzir o processo de ensino e, por outro lado, os alunos esperavam que eu os conduzissem.

Por isso me sentia desconfortável quando não estava no centro do processo de ensino. Na teoria eu sabia qual era o papel do professor no processo de aprendizagem informal de música na escola (GREEN; D'AMORE, 2010, p. 133), como já mencionado. Entretanto, na prática é difícil saber quais são os limites entre as dicotomias: definir a tarefa x estabelecer regras rígidas; distanciar-se e observar os alunos x ser omissos em minha atuação; orientar x ensinar; sugerir x corrigir; servir como modelo x tocar 'pelos' alunos; assumir a perspectiva dos alunos x impor aos alunos as minhas perspectivas; auxiliar os alunos a atingirem seus objetivos x induzir os alunos a atingirem os meus objetivos musicais.

O que acontece de fato em sala de aula quando um jovem pesquisador e professor, como eu, inicia uma primeira experiência pedagógica inspirado pelas teorias críticas de ensino? Conforme comenta Freire em diálogo com Ira Shor (SHOR; FREIRE, 1986):

[Este educador] Entra na sala de aula com uma nova convicção. Mas esse novo professor já foi moldado pela dicotomia entre texto e contexto. Então é difícil superar a velha dicotomia e integrar as palavras e o mundo. O professor tem dificuldades de dar um testemunho de como superar a ruptura entre o estudo intelectual e a experiência do mundo. A conexão dialética entre os dois níveis, separados durante tanto tempo, contraria a formação oficial do professor. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 86)

Dessa maneira, havia em minha prática durante todo o projeto um constante conflito interno entre as concepções críticas que estava aprendendo e as velhas tendências que carregava como marcas de minha experiência no mundo. Muitas vezes eu não sabia como deveria me portar quando os alunos faziam bagunça na sala de aula, quando não respeitavam uns aos outros, quando, simplesmente, não queriam participar da aula. Eu tinha medo de restringir a autonomia e a liberdade dos alunos, tornando-me autoritário e negando as minhas próprias convicções no campo da educação musical.

É importante dizer que nem Freire (1996) nem Green (2008a) defendem a passividade do professor em sala de aula. O professor enquanto indivíduo político e ético tem seus valores e sua visão de mundo que devem ser compartilhadas com os alunos, não para impor-lhes estas ideias, mas para dialogar e aprender com eles. Nesse sentido, dentro da proposta de aprendizagem musical informal na escola o professor assume um novo papel em sala de aula, mas este papel ainda assim, o coloca em uma posição de responsabilidade e autoridade frente ao aluno. Em termos musicais lhes foi permitido ampla autonomia e liberdade, porém deveriam respeitar as normas da escola e buscar uma convivência harmônica e respeitosa com os colegas.

Em síntese, posso dizer que meus comportamentos recebiam influência da Educação Bancária e se manifestavam no conflito entre Autoridade e Autoritarismo. Já nos alunos a influência da Educação Bancária os levava a uma dicotomia entre Liberdade e Licenciosidade, conforme podemos ver na figura abaixo (Figura 12):

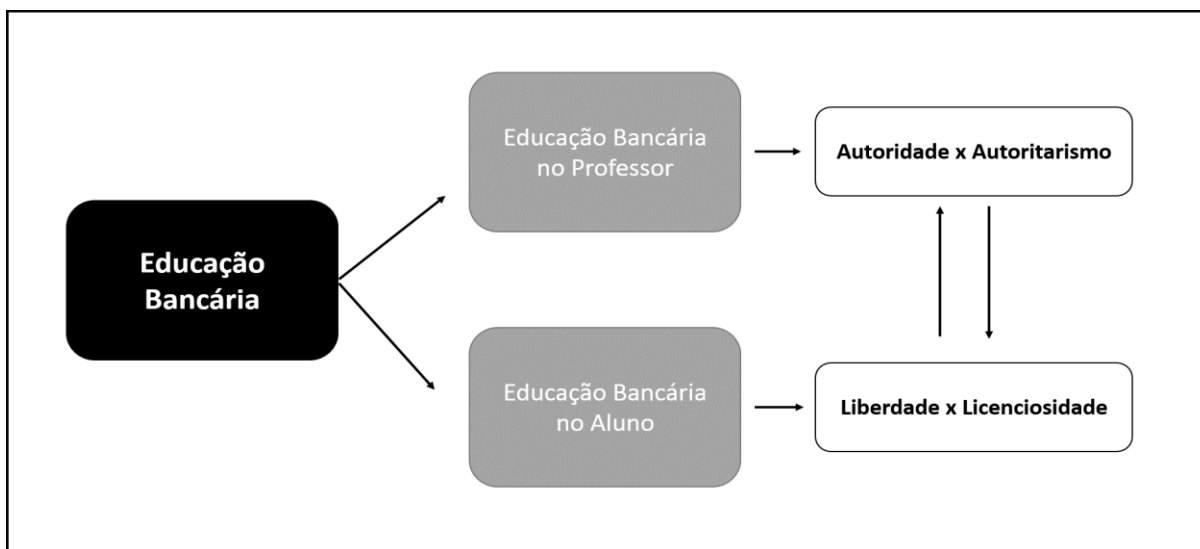


Figura 12: Herança do Ensino Bancário em professores e alunos
Fonte: Nossa

Apesar de teoricamente a definição entre autoridade e autoritarismo ser clara, na prática de sala de aula esses limites são tênues e entram em conflito com a prática vigente do ‘*habitus* escolar’ que imprimiu na prática docente a rigidez e o controle disciplinar através do autoritarismo. Percebi que antes de querer ‘libertar’ os alunos, torná-los mais críticos frente as suas condições de aprendizado autônomo em sala de aula, eu devo extrair estas marcas de opressão de mim mesmo. Não posso ser um educador libertador se esta liberdade não existe dentro de mim. Se por um lado a figura do professor tradicional deve ‘morrer’ em mim para que o educador crítico possa ‘nascer’; o mesmo vale para os alunos, os educandos passivos e submissos às diretivas do professor devem ‘morrer’ para que possam ‘nascer’ novos educandos (FREIRE, 1981, p. 76).

Nesse trabalho de renovação interna o educador libertador deve cultivar as seguintes qualidades principais (FREIRE, 1997c, p. 37-42): a) Humildade - Representa a compreensão de que ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabem algo; todos ignoramos algo. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o bom senso; b) Amorosidade – amar não apenas alunos, mas o próprio processo de ensinar; c) Coragem – implica na superação dos

medos na busca da coragem de lutar ao lado da coragem de amar; d) Tolerância – sem ela é impossível uma experiência democrática autêntica. A tolerância nos ensina a viver, aprender e respeitar o diferente; e) Decisão – resultado de uma criteriosa avaliação da própria conduta, o que exige um posicionamento assertivo frente à realidade. Seu contrário, a indecisão, representa fraqueza moral e incompetência profissional; f) Segurança - demanda competência científica, clareza política e integridade ética; g) Paciência – não pode faltar ao educador progressista, exigindo-lhe sabedoria para ser exercida; h) Parcimônia Verbal – representa o controle do educador sobre a sua fala, não extrapolando os limites, sendo ponderado, porém enérgico; e i) Alegria de viver – elemento fundamental da prática educativa democrática. Significa dar ênfase à vida estimulando a luta pela alegria na escola.

Embora sofra a influência da Educação Bancária em minha prática docente isso não significa que esteja impotente para lutar contra essas tendências autoritaristas em mim. Tais condicionantes são resultados de um processo histórico, mas não determinam marcas fatais, portanto, “[...] somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1996, p. 09-10). Somos seres inacabados e conscientes desse inacabamento sabemos que podemos ir além dele (FREIRE, 1996, p. 31). Algo que aprendi com esta experiência é que a coerência pedagógica deve ser algo presente em minha prática (FREIRE, 1996, p. 38), ou seja, não posso defender com a palavra um discurso e no momento da prática realizar outro completamente oposto.

Desse modo “[o] ‘faça o que eu digo e não o que eu faço’ é uma tentativa quase vã de remediar a contradição e a incoerência” (FREIRE, 1997c, p. 51). É importante compreender que a coerência pedagógica significa “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 19). Fora desse processo de corporeificação das palavras na conduta existe apenas a falsa ilusão de liberdade e a falsa ilusão de aplicação da pedagogia crítica. Em minha prática, por não saber exatamente quais eram os limites entre a liberdade e a licenciosidade, permiti aos alunos a passividade diante das atividades a serem cumpridas, imaginando que a decisão e a vontade para realização da mesma iriam surgir naturalmente devido à minha escolha metodológica.

Em outras palavras imaginava que somente o fato de trabalhar com a música popular em práticas informais de aprendizagem musical na escola seria suficiente para engajar e motivar os alunos em sala de aula. Imaginava que as práticas formais de educação musical fossem sinônimo de desengajamento e desmotivação, e, por sua vez, as práticas informais de aprendizagem musical fossem sinônimos de engajamento e motivação por si sós.

Na realidade todo processo educativo, especialmente os que permitem aos alunos uma maior autonomia de aprendizagem, possui seu “momento indutivo” (SHOR; FREIRE, 1986,

p. 96), que significa o momento em que o professor não pode esperar que os alunos tomem a iniciativa em conduzir seu próprio aprendizado, pois nem todos estão prontos para isso. Assim, “[...] há momentos em que os alunos não iniciam seu próprio desenvolvimento, e o educador deve fazê-lo” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 96).

De outro modo, não posso esperar que a autonomia e o desejo em aprender surja espontaneamente nos alunos, pois eles são frutos de uma Educação Bancária que tende a reproduzir neles comportamentos de passividade diante da construção do conhecimento. Se os alunos nunca tiveram experiências anteriores de exercício da própria autonomia na escola é natural que tenham dificuldades em reconhecer o seu papel como sujeitos nas práticas informais de aprendizagem musical.

É justamente esse momento de estimular o aluno a seguir com as ‘próprias pernas’, a conduzir a própria vontade no processo de aprendizagem, que Freire (SHOR; FREIRE, 1986) chama de “momento indutivo”, que significa o momento em que “[...] o educador libertador faz a indução de um modo que desenvolva a própria iniciativa dos alunos em fazer suas induções [...]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 97). Por isso, “[...] não podemos apenas sentar e esperar que os alunos articulem todo o conhecimento. Temos que tomar a iniciativa e dar um exemplo de como fazê-lo” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 97).

De fato, não posso exigir dos alunos familiaridade com uma metodologia de ensino que respeite as suas escolhas e esperar deles um papel mais ativo em sala de aula se eles nunca foram expostos a uma metodologia como esta. Portanto, eles devem ser ensinados a trabalhar dentro dessa proposta, sendo que todo esse processo requer um tempo maior para assimilação e familiarização dos alunos com tais procedimentos.

Durante a minha pesquisa um dos desafios foi aprender a ser rigoroso, mas sem ser rígido, pois “[o] rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 52). Comumente “[o]s estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 52). Por isso os alunos associam automaticamente que a educação pautada no diálogo e no respeito a eles mesmos enquanto sujeitos “[...] não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 52).

Apesar de ser um estudioso da pedagogia crítica de Freire nessa pesquisa eu não consegui alcançar as práticas potenciais de um educador musical libertador. Um educador musical libertador a deve (NARITA, 2015, p. 72): 1) oferecer modelos musicais aos alunos; 2) reconhecer os mundos musicais dos alunos e; 3) não eximir-se de exercer a autoridade

como professor durante as aulas. Dessa forma, se por um lado ao longo das aulas eu atuei como um modelo musical para os alunos e respeitei seus gostos, tendências e experiências musicais anteriores, por outro lado as dificuldades que encontrei em compreender o novo papel de autoridade que deveria desempenhar em sala de aula limitou a proposta.

Relacionando os três domínios que definem as práticas musicais libertadoras e os modos pedagógicos descritos por Narita (2014, 2015), temos o seguinte modelo teórico representado pela Figura 13 abaixo:

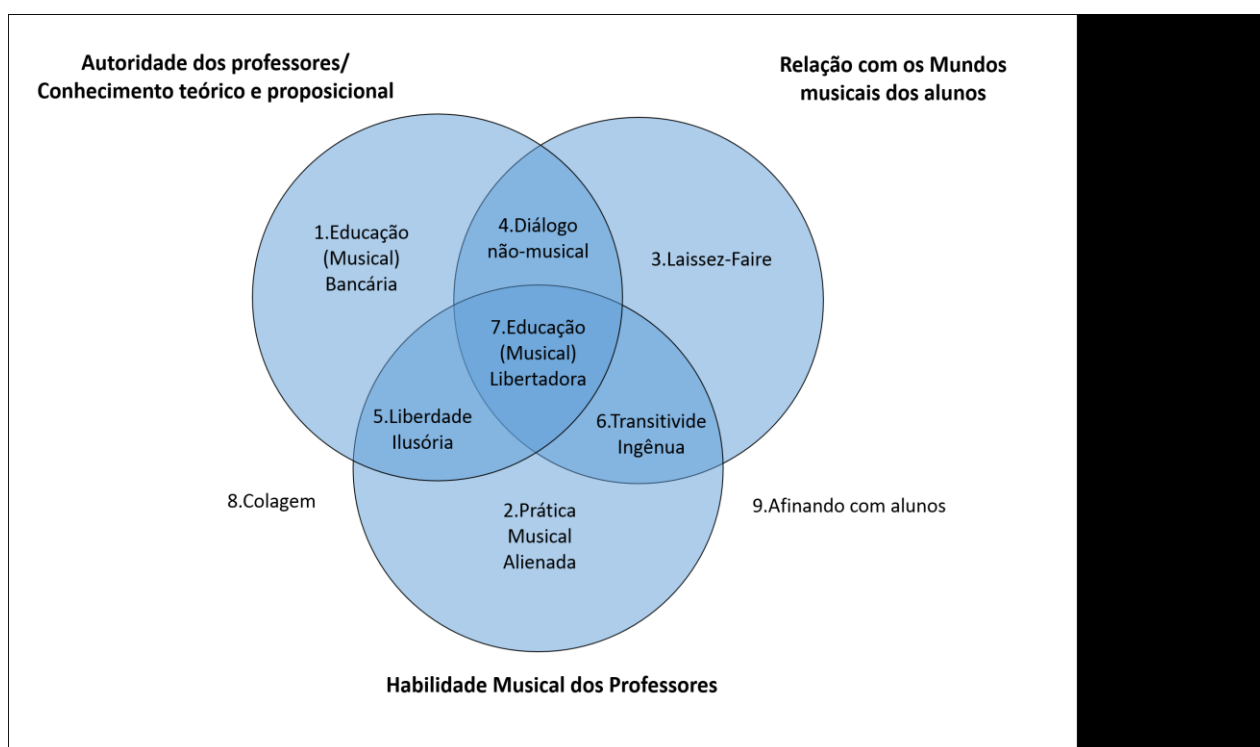


Figura 13: Modos Pedagógicos
Fonte: (NARITA, 2014, p. 72; 2015, p. 66)

Nesse esquema identificamos que a autoridade do professor/conhecimento teórico e proposicional, as relações com os mundos musicais dos alunos, e as habilidades musicais do professor determinam potencialmente as possibilidades de práticas musicais libertadoras (centro do modelo teórico). Entretanto, desvios ou atuações contrárias a esses domínios originam os demais modos pedagógicos que são caracterizados como desvirtuamentos das práticas musicais libertadoras.

Em outras palavras, o modo Educação Musical Libertadora (7) está circunscrito e limitado por dois grupos de modos que o englobam. O primeiro grupo é formado pelos modos Educação Musical Bancária (1), Prática Musical Alienada (2), e Laissez-Faire (3), como se vê

representado nos três grandes círculos. Já o segundo grupo é composto pelos modos Diálogo não-musical (4), Liberdade Ilusória (5) e Transitividade Ingênua (6), como se vê representado nas interseções entre os grandes círculos.

Embora este modelo não seja linear, podemos dizer que os comportamentos derivados do segundo grupo, áreas em interseção, estão mais próximos das práticas musicais libertadoras do que os comportamentos derivados do primeiro grupo, área representada pelos grandes círculos (Educação Musical Bancária, Prática Musical Alienada, e *Laissez-Faire*). Todavia os modos pedagógicos representados pelas áreas em interseção, Diálogo não-musical, Liberdade Ilusória e Transitividade Ingênua, não representam os comportamentos característicos do modo pedagógico da educação musical libertadora, apesar de possuírem características comuns.

De outro modo a cada mudança de comportamento no sentido de oferecer aos alunos modelos musicais ao invés de um ensino musical tradicional, reconhecer os seus saberes e preferências musicais e exercer a minha real autoridade em sala de aula aproximam-me de uma atuação mais crítica em sala de aula em consonância com a educação libertadora. Penso que o domínio autoridade do professor é o mais difícil de ser alcançado, pois se confunde com o ‘*habitus* escolar’ de autoritarismo, derivado da influência da Educação Bancária presente na escola brasileira.

Assim, em transitividade ingênua minhas atuações tendiam aos extremos do autoritarismo ou da permissividade aos comportamentos licenciosos dos alunos, conformando um perfil bancário de educação. É importante dizer que todas estas reflexões e considerações sobre os meus comportamentos docentes são reflexões que surgiram após a realização do meu campo e, portanto, não estavam presentes no momento de minha atuação em sala de aula.

As compressões e reflexões que alcancei após a experiência ressaltam que estava em um processo de transitividade de consciência, saindo de um momento de consciência transitivo ingênua para um momento de consciência transitivo crítica, aquela que analisa e compreende a realidade com maior profundidade. Antes da pesquisa me considerava um educador musical crítico por pesquisar teorias críticas, mas na verdade um educador musical crítico se identifica não por suas teorias ou produção acadêmica, mas sim por suas ações, comportamentos e condutas que refletem a compreensão crítica da realidade, visando a sua transformação.

Certamente se tivesse outra oportunidade para atuar, ou mesmo um tempo maior de experimentação no campo, poderia modificar muitos dos meus comportamentos e alcançar resultados musicais mais positivos. Porém, o relato de pesquisa que apresento nessa tese

representa o real processo de meus encontros e desencontros dentro da metodologia. Representa os conflitos entre as dimensões autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade, elementos estes que determinam o sucesso ou o fracasso da proposta de aprendizagem musical informal na escola.

8.1.1 Do Medo à Liberdade

Durante a pesquisa percebi que um dos elementos que me impediu de tomar a iniciativa frente aos alunos foi o medo de limitar a sua liberdade, o medo de atuar como um professor tradicional e invalidar o processo de pesquisa que estava realizando. Assim, permitia que os alunos atuassem de qualquer maneira ou não realizassem a atividade em nome de um rigor científico. Um dos principais medos que influenciam os professores na aplicação de práticas não tradicionais na escola é que os alunos rejeitem as novas práticas pedagógicas (SHOR; FREIRE, 1986, p. 38, 46).

Ambos, professores e alunos, tendem a negar ou sentir medo daquilo que não conhecem, daquilo que não foi testado anteriormente, daquilo que foge ao ensino tradicional em sala de aula. Nesse sentido, “[h]á sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e difícil” (FREIRE, 1997c, p. 27). Em certo sentido, o ensino tradicional nos leva a uma zona de conforto, pois o professor sabe exatamente o que irá acontecer em sala de aula, cabendo ao aluno se adaptar e seguir o plano de aula definido anteriormente pelo professor.

Já na aplicação das práticas musicais informais em sala de aula tudo está em movimento e não responde à vontade exclusiva do professor. Pelo contrário, são os alunos que escolhem as músicas que querem tocar, os instrumentos que querem tocar e definem como e quando irão tocar. Eles, portanto, definem o conteúdo das aulas e cabe ao professor se adaptar aos objetivos determinados pelos alunos em cada aula, e não o contrário. Isso gera tensão docente, pois os alunos podem escolher um estilo musical ou uma música que foge ao conhecimento do professor. Eles podem escolher tocar um instrumento que o professor não domina; eles podem escolher não seguir as diretrizes ou sugestões do professor e tocar à sua maneira, etc.

Ou seja, temos uma infinidade de eventos musicais que não estão sob o domínio do professor e isso dá medo, pois representa a negação completa da centralidade do ensino tradicional na figura do professor ao qual estou acostumado. Entretanto, o professor continua o professor em sala de aula e sentir medo é normal, mas este medo, advindo da experimentação do novo, não pode me paralisar ou me imobilizar (SHOR; FREIRE, 1986, p.

39). Como diz Freire (1986) “[o] medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho [um ideal de educação] [...] o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 39).

A ideia de criar um espaço pedagógico para a aprendizagem informal de música na escola não significa permitir aos alunos fazerem tudo o que quiserem. O desafio maior não foi permitir aos alunos a liberdade em sala de aula, mas sim conduzi-los a fazer uso consciente desta liberdade para que esta não se convertesse em licenciosidade. Criar um espaço democrático para a construção do conhecimento em sala de aula não significa *laissez-faire*, pelo contrário os alunos irão aprendendo a participar das aulas no próprio processo de participação, pois

[...] é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 60)

O mesmo vale para o ensino de música, aprende-se a fazer uso da autonomia musical no exercício da própria autonomia musical. Porém, enquanto professor eu devo saber avaliar muito bem “[...] quando e como passar a autoridade aos estudantes” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 60). Devo saber exatamente o limite entre a autoridade e o autoritarismo, sabendo que o professor nunca “[...] poderá deixar de ser uma autoridade, ou de ter autoridade. Sem autoridade, é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 61). Devo estar atento para que esta liberdade não se converta em licenciosidade e esta autoridade em autoritarismo (FREIRE, 1996, p. 65).

Em minha prática pedagógica e nas análises dos meus comportamentos sempre me perguntava se estava oferecendo liberdade de mais ou liberdade de menos aos meus alunos. Mas parece que a questão central não é dar liberdade ao aluno, pois a liberdade, assim como a autonomia, não é algo que eu possuo e que outorgo a alguém, não é algo que pode ser dado. A liberdade é fundamentalmente algo que se exerce. Meu papel durante as aulas deve ser o de ensinar os alunos a exercer sua liberdade e autonomia dentro das práticas musicais informais em sala de aula para que essas não se convertam em licenciosidade, pois ensinar exige liberdade e autoridade.

Não devo temer ser a autoridade em sala de aula, o que não significa ser autoritário, pois ser autoridade em sala de aula não representa apenas o meu direito, mas representa o meu

dever enquanto educador, para que “a indisciplina de uma liberdade mal centrada” (FREIRE, 1996, p. 65) não desequilibre o contexto pedagógico, prejudicando o andamento das aulas (FREIRE, 1996, p. 65). De outro modo, a liberdade precisa de limites, pois a liberdade sem limites é tão negativa quanto a não liberdade (FREIRE, 1996, p. 65).

É fato que as fronteiras entre a autoridade e o autoritarismo são tênues e por isso “[...] tendemos a confundir o uso certo da autoridade com autoritarismo e, assim, porque negamos esse [a autoridade], caímos na licenciosidade ou no espontaneísmo [...]” (FREIRE, 1997c, p. 58). Para evitar a licenciosidade devo estar ciente de que ‘os excessos de liberdade’, beirando a licenciosidade, devem ser corrigidos, e que “a punição precisa ser dada pela autoridade” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 62). Freire (1997c) indica que o educador crítico deve adotar uma postura radical democrática contra o autoritarismo manipulador e contra o espontaneísmo licencioso (FREIRE, 1997c, p. 58-59).

Agora compreendo que dentro dessa experiência democrática não posso ser neutro (SHOR; FREIRE, 1986, p. 96), devo estar atento para atuar quando for necessário, preservando sempre a liberdade dos alunos, mas dando-lhe limites. Se por um lado o educando possui o direito de falar e ser escutado, eu também possuo o mesmo direito, que deve ser usado para a manutenção do respeito e da liberdade em sala de aula. Freire (SHOR; FREIRE, 1986, p. 98) indica que o professor imbuído de uma ação dialógica em sala de aula deve sempre ser o exemplo e mostrar aos alunos como deve se portar para realizar as tarefas em sala de aula. Por exemplo:

Vamos supor que você começa a trabalhar com um grupo de estudantes, e percebe que essa classe, por diversas razões, é mais inibida do que as outras, está mais longe de assumir rapidamente alguma ação, ainda não acredita em si mesma, na própria capacidade de fazer resumos. Se você percebe mais ou menos isso, será obrigado a fazer resumos em três ou quatro sessões, para lhes ensinar a fazer resumos, como um exemplo para os alunos. Porque a educação é, sobretudo, dar exemplos através de ações. Entretanto, ao fazer o resumo, você não está fazendo isso só para mostrar aos alunos que você sabe fazer um resumo. Não é uma questão de vaidade ou de orgulho do professor. Não! Você é um educador. Isto é, você está fazendo o resumo para ensinar-lhes como fazer um resumo. Essas coisas todas estão absorvidas na sua ação dialógica, como um exemplo de atividade crítica. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 98)

Podemos fazer a mesma relação com a experiência que vivi em minha pesquisa. Se os alunos não sabiam como se organizar para aprenderem as músicas em grupo eu deveria tê-los ensinado a como fazer isso. Deveria demonstrar para eles como trabalhar em conjunto, como respeitar os colegas, ensiná-los a como escutar uns aos outros, apesar dessas não serem habilidades estritamente musicais. Conforme ressaltou Freire, a educação é “sobretudo, dar exemplos através de ações” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 98).

Por isso, eu enquanto professor não posso me afastar dos alunos, não posso “abandoná-los à própria sorte” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 104). Paradoxalmente, quanto mais aberta é a metodologia de ensino, mais o professor deve estar próximo ao aluno, não para doutriná-lo, mas para compreender quais são as suas necessidades e objetivos em termos educativos. O professor deve assumir o papel diretivo necessário para educar, ele deve assumir uma postura “[...] radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 104).

Em síntese, “[o] educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 104). Em termos musicais as práticas informais em sala de aula me permitem tocar junto com os alunos e não para os alunos. No momento em que estamos em grupo, tanto eu como eles estamos empenhados no mesmo objetivo musical e isso permite um estreitamento das relações entre nós de maneira ímpar. É justamente esta aproximação, que não existe no ensino formal, que permite a quebra da hierarquização da relação professor-aluno.

Minha segurança enquanto professor “[...] se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 85-86). É com essa certeza que vou me modificando a cada aula, aprendendo, ensinando, revendo a mim mesmo, “[a]prendo e me modifico no correr da aula” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 61).

Isso me leva a compreender que a verdadeira docência requer o desenvolvimento, não apenas de conhecimentos educacionais ou curriculares, mas algo que poderíamos definir como o desenvolvimento de ‘aptidões humanas’, o que justamente confere a dimensão humana ao ato educativo, afinal de contas “[l]ido com gente e não com coisas” (FREIRE, 1996, p. 91). Esta dimensão humana do ato educativo, que requer ‘aptidões humanas’, representa o olhar para o outro como a si mesmo, percebendo que ambos somos seres inacabados e que, portanto, devemos aprender uns com os outros em uma rede de aprendizagem colaborativa.

Semelhante aos membros de uma comunidade prática eu entendo que o trabalho docente inserido nas práticas informais de aprendizagem musical na escola requer habilidades de liderança musical, trabalho em equipe, dinâmica de grupo, habilidades de dialogar e conviver com diferenças artísticas, entre outras habilidades (DICKSON; DUFFY, 2013, p. 206). Requer, portanto, o cultivo de atributos tais como: generosidade, resiliência, mente aberta, flexibilidade, confiança, capacidade para gerir a tensão, respeito mútuo, tolerância,

honestidade, humildade, sinceridade, integridade, autenticidade, compaixão e empatia (MIELL; LITTLETON, 2004, p. 12; RENSHAW, 2013, p. 238).

Tais virtudes manifestam-se através de uma boa comunicação, clareza e transparência dentro do grupo, bem como a identificação dos pontos fortes e fracos de cada integrante do grupo de modo a definir papéis sociais em conformidade com os objetivos específicos estabelecidos pelo grupo (CLAUHS; NEWELL, 2013, p. 223). Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa não somente pode aumentar a motivação dos membros do grupo, como pode promover a formação de um pensar crítico (LEBLER, 2013, p. 114), desenvolver a criatividade, possuindo como elemento chave a confiança e a conexão emocional entre os integrantes do conjunto (RENSHAW, 2013, p. 237-239)³⁵.

Fundamentando meu pensamento na “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996), defini que um dos saberes essenciais para a aprendizagem informal de música na escola é o desenvolvimento do sentido de autonomia docente e discente. A palavra autonomia vem do grego e significa autogoverno (MARTINS, 2002, p. 224), significa também “[...] a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115). Este termo tem sido empregado em diversos campos de estudos como educação e gestão educacional (MARTINS, 2002), educação à distância (GOTTARDI, 2015; PRETI, 2005), filosofia (ZATTI, 2007)³⁶, psicologia e desenvolvimento ecológico sistêmico (REICHERT; WAGNER, 2007), entre outros campos de estudo.

Em Freire (1996) a temática autonomia assume um “sentido sócio-político-pedagógico” (ZATTI, 2007, p. 53), onde o educando busca a emancipação das estruturas opressoras que limitam a sua liberdade. A autonomia freiriana se funda “[...] na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (OLIVEIRA, Edina Castro de, *apud* FREIRE, 1996, p. 04). Portanto, a autonomia se configura como “[...] um processo paulatino e diário, que se inicia desde os primórdios de nossa existência e, apesar de ser um processo

³⁵ Observando o potencial pedagógico da aprendizagem colaborativa, diversas instituições formais de ensino de música, como universidades e conservatórios, vem realizando experiências na aplicação de abordagens colaborativas no ensino superior (GAUNT; WESTERLUND, 2013). Estas iniciativas visam promover nos educandos o desenvolvimento de indivíduos criativos e menos dependentes do ensino diretivo oferecido pelos professores (GAUNT; WESTERLUND, 2013, p. 8; GAUNT, 2013, p. 51).

³⁶ “Na obra ‘Sobre a Pedagogia’, Kant (1996, p. 30) fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. A educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência (cf. *idem*, p. 29). A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão” (ZATTI, 2007, p. 31). Conferir: KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

particular, necessita do favorecimento do contexto social” (REICHERT; WAGNER, 2007, p. 413).

Assim, a autonomia docente e discente requerida pelas práticas informais de música na escola define-se como um processo de decisão e de humanização que se vai construindo historicamente. Desse modo podemos dizer que a autonomia se define como a experiência da própria liberdade (MACHADO, 2016, p. 53). Podemos dividir a autonomia freiriana em três eixos principais necessários à prática educativa: 1) Ética – a) Não há docência sem discência; 2) Autoconhecimento – b) Ensinar não é transferir conhecimento; e 3) Valores Humanos – c) Ensinar é uma especificidade humana. Podemos ilustrar os saberes necessários à prática educativa da seguinte forma (Quadro 10):

Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa		
Ética	Autoconhecimento	Valores Humanos
Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana
Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência, generosidade
Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
Respeito aos saberes do educando	Respeito a autonomia do educando	Intervenção no mundo
Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
Estética e ética	Humildade, tolerância, luta	Decisões conscientes
Corporeificação das palavras	Apreensão da realidade	Saber escutar
Aceitação do novo	Alegria e esperança	Reconhecer que a Ed. é ideológica
Reflexão crítica sobre a prática	Convicção na possibilidade de mudança	Disponibilidade para o diálogo
Reconhecimento da identidade cultural	Curiosidade	Querer bem aos educando

Quadro 10: Saberes necessários à prática educativa
Fonte: A partir de Freire (1996)

De forma geral estes saberes são necessários a qualquer prática educativa, e, portanto, o ensino de música formal ou não formal também requerem os mesmos valores. O eixo Ética define que não há docência sem discência. Logo, faz-se necessário a reflexão crítica sobre a prática educativa, ou seja, tal reflexão é uma exigência da relação teoria-prática para evitar que esta se torne ativismo infundado ou teorização descontextualizada. Por isso ressaltamos que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Dessa maneira, fica claro que “[...] o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 19).

O eixo autoconhecimento define que ensinar não é transferir conhecimento. Portanto, o ato educativo é uma possibilidade de transformar ou construir o conhecimento, onde educadores e educandos devem assumir uma postura “[...] dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto um fala o outro ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 1996, p. 86).

O eixo Valores Humanos define que ensinar é uma especificidade humana. Assim, o ato educativo é “[...] muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 06), representa levar o educando ao reconhecimento de si próprio enquanto sujeito da história e construtor do próprio destino (FREIRE, 1996, p. 09). Dessa forma, “[c]omo presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p. 09).

8.1.2 Síntese da seção e considerações parciais

Nesse capítulo descrevi as principais marcas da Educação Bancária na escola que se manifesta na prática docente através da dicotomia Autoridade/Autoritarismo; e na prática discente através da dicotomia Liberdade/Licenciosidade. Enfatizei que o professor necessita assumir uma postura de autoridade em sala de aula, o que não significa ser autoritário. Criar um espaço democrático para a construção do conhecimento em sala de aula não significa *laissez-faire*, pelo contrário, os alunos irão aprendendo a participar das aulas no próprio processo de participação. Essa autonomia discente, e também docente, define-se como um processo de humanização que se vai construindo dia a dia paulatinamente.

9. ATOS LIMITES: A SUPERAÇÃO DAS SITUAÇÕES-LIMITES

Nesse capítulo descreverei os atos limites, ou seja, as atitudes e os comportamentos docentes que manifestei em busca da superação das situações-limites enfrentadas pelos alunos. Assim, essa seção será organizada da seguinte forma, a saber: 1) Sobre o processo de conscientização docente e discente: a) A produção de suporte didático para realização das tarefas; b) Aprendizado musical ao longo do GTD: Investigando casos particulares; c) Evolução Musical dos Grupos ao longo do GTD; e 2) Do caos à aprendizagem: a) Síntese da seção e considerações parciais.

9.1 Sobre o Processo de Conscientização Docente e Discente

Aos poucos fui conscientizando-me de que era necessário alterar a minha atuação frente aos alunos, pois se eles não eram capazes de conduzir a própria aprendizagem, tal como requer a proposta de aprendizagem informal de música na escola. Por isso, eu deveria criar estratégias para que os alunos comessem a exercer a sua própria autonomia e liberdade musical em sala de aula. Os comportamentos e atitudes docentes que relatarei nesse capítulo respondem diretamente a meu instinto docente e musical, ao invés de serem resultado de estudos ou tentativas de aplicação teórica de algum pensamento ou estratégia educacional. Portanto, para superar as situações-limites presentes na pesquisa tive que, igualmente, forjar atos limites. Ou seja, tive que manifestar comportamentos que me tirassem da zona de conforto e que estavam na esfera de minha capacidade de compreensão, consciência e atuação docente do momento.

Diante deste panorama a minha primeira necessidade de ordem musical foi fazer com que os alunos escolhessem as músicas que queriam tocar e depois fazer com que eles as escutassem em sala de aula. A sala de música em que realizamos a proposta possuía um aparelho de som, mas não possuía acesso a internet. Este fato dificultou a escuta e escolha das músicas durante a aula. As músicas escolhidas pelos grupos na primeira etapa do projeto foram: Grupo 1A - “Ela só quer paz” (Projota); Grupo 1B - “Paisagem da Janela” (Beto Guedes); Grupo 2A - “Parabéns para você”; Grupo 2B: “À sua Maneira (Capital Inicial). Na segunda etapa do projeto eu selecionei o repertório para os alunos, contendo as seguintes músicas: “*Shape of you*” (Ed Sheeran), “*I’m yours*” (Jason Mraz), e “*Somewhere over the rainbow*”.

Vale lembrar que um dos aspectos mais importantes presentes nas práticas musicais dos músicos populares é a realização de atividades com alto nível de motivação, prazer e divertimento (GREEN, 2008b, p. 9). A motivação para os músicos populares parte de si mesmo e do próprio grupo musical em que estão inseridos. Em meu GTD, de alguma forma, quando as atividades musicais foram propostas dentro do espaço escolar elas deixaram de ser percebidas como atividades ‘legais’ ou ‘interessantes’ para serem consideradas apenas atividades escolares a serem cumpridas.

Na aula 08, após perceber que os alunos não estavam ouvindo as músicas que escolheram para tocar em sala de aula, decidi observar qual era a real capacidade de escuta dos alunos. Será que eles não ouviam as músicas em sala por que não tinha se organizado para isto, ou não ouviam as músicas porque tinham dificuldade em tirá-las de ouvido? Organizei a turma para tocarem em conjunto instrumentos de percussão por cima das gravações das músicas Ana Júlia (Los Hermanos); *Smoke on the Water* (Deep Purple); e *We will Rock You* (Queen).

A atividade consistia em ouvir as músicas e seguir seu ritmo com instrumentos de percussão. Segue abaixo nosso registro de campo acrescido de elementos colhidos durante a análise de vídeo da aula:

Nesse dia estavam reunidos os Grupos 1A e 1B. No início da aula organizei os instrumentos de percussão no centro da sala e aguardei a chegada dos alunos. Eles tinham à sua disposição tarol, tambor, meia-lua, tam-tam, tamborim e pandeiras. Os alunos chegaram fazendo a ‘arruaça’ de sempre, mexendo e batendo em todos os instrumentos de maneira caótica. Demorei algum tempo organizando a turma. Iniciei a aula dizendo que hoje faríamos uma atividade diferente, ouviríamos algumas músicas e depois tocaríamos os instrumentos de percussão por cima das gravações. Na primeira parte da aula deixei os alunos tocando com a gravação sem nenhuma orientação minha. O Grupo 1B se engajou nas atividades e assumiram a frente dos trabalhos, conseguindo pegar sem nenhuma dificuldade o ritmo de todas as músicas. Eles basicamente tocavam as pulsações das músicas. Como todos tocavam ao mesmo tempo havia dentro de sala de aula um imenso barulho, eles tocavam tão alto que ultrapassava o som da própria gravação. O Grupo 1A não se envolveu nas atividades. Os alunos permaneceram tocando por 30 minutos sozinhos, experimentando os timbres e investigando como poderiam fazer para soar semelhante ao ritmo da música que escutavam. No segundo momento da aula me aproximei dos alunos e disse que estavam tocando bem, mas era preciso aprender a ouvir os colegas e ouvir a gravação ao mesmo tempo. Assim, coloquei as músicas novamente e pedi que observassem os detalhes das ‘viradas’ da bateria, pois a pulsação eles já haviam assimilado. Peguei uma baqueta e fui tocar junto com eles. Ao invés de dizer como deveriam fazer eu apenas toquei com eles, deixando que eles imitassem o ritmo que executava. É interessante observar que estavam tão engajados nas atividades que não percebiam o tamanho do barulho que faziam em sala - este barulho simplesmente não os incomodava. Um aluno pediu para colocar o som de percussão no teclado, assim ele poderia contribuir com um timbre diferente no grupo. Depois de 50 minutos de ensaio, como os alunos já estavam cansados peguei o baixo elétrico e toquei a música ‘*We will rock you*’ para os alunos me acompanharem. No começo eles me acompanharam buscando o ritmo da melodia da

música, depois perceberam que deveriam tocar apenas o ritmo que estavam fazendo na bateria, o ritmo que a define pulsação com um som grave e outro agudo. Eles parecem animados e ao me verem tocando o baixo percebem que eu também sei tocar, algo que ainda não haviam visto desde as primeiras aulas. A aula transcorre bem e percebi que os alunos são capazes de tocar a pulsação das músicas sem nenhuma dificuldade.

(Diário de Campo, Aula 08, 11/05/17)

Nessa aula percebi que os alunos do Grupo 1B estavam engajados na atividade, pois ficaram ativos durante toda a aula que durou aproximadamente uma hora e meia. Observei que em uma mesma sala de aula havia dois níveis de motivação, o Grupo 1A achando a atividade ‘super barulhenta’ e desestimulante e o Grupo 1B totalmente integrado na realização da tarefa. Isto mostra que alguns dos problemas que enfrentei em minha pesquisa não foram apenas falhas na condução metodológica, mas respondem também à falta de motivação dos alunos frente à proposta.

Ficou claro para mim durante esta prática que os alunos podiam e conseguiam ouvir as músicas perfeitamente em nível de pulsação, letra e ritmo melódico, semelhante à proposta realizada por Green (2008b, p. 49). Os alunos tinham totais condições de ouvirem as músicas e aprenderem de ouvido alguns elementos musicais de forma independente. Porém, a dificuldade residiu na falta de organização interna dos grupos para trazerem as músicas para sala de aula e mobilizarem os colegas para escutarem e tocarem em conjunto durante as aulas.

Outro elemento importante que ocorreu nesta aula foi o início de minha atuação como um modelo musical para os alunos. Esta foi a primeira vez que os alunos me viram tocar de maneira mais livre, de fato estava tocando com eles e não tocando apenas versões simplificadas das músicas. Ao manifestar a minha musicalidade me senti mais presente na aula e isso repercutiu positivamente no ânimo dos alunos. Assim, recuperava, pouco a pouco, minha posição em sala de aula após tê-los deixados quatro aulas sozinhos. Penso que o exemplo do professor como músico é muito importante para os alunos, pois eles sentem confiança quando percebem que o professor realmente possui os conhecimentos e habilidades musicais que eles devem adquirir.

9.1.1 A produção de suporte didático para realização das tarefas

No segundo estágio da proposta formulada por Green (2008b) os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor” (GREEN, 2008b, p. 26). Assim, ao longo do GTD procurei me aproximar dos alunos e oferecer instruções musicais mais diretas sobre como

tocar os instrumentos e como tirar as músicas de ouvido. Passei a tocar com eles e mostrar nos instrumentos as possibilidades para executar as músicas que escolheram.

Para facilitar este processo produzi algumas folhas com orientações didáticas, com base em simplificações de cifras e tablaturas, para que os alunos pudessem guiar sua audição durante as atividades. Embora os alunos pudessem seguir a pulsação da música com os instrumentos de percussão eles ainda não tinham condições de perceber as variações melódicas e harmônicas das músicas. Neste material estavam ilustrados acordes de violão e teclado de forma simplificada, as letras das músicas e as notas musicais para piano e xilofone.

A tarefa que tinham que realizar auditivamente era descobrir o ritmo da melodia da música e escolher a melhor digitação a ser executada. Apesar das músicas e das notas estarem escritas no material eles somente poderiam tocar se ouvissem a música. Utilizando esta abordagem me aproximei dos alunos e promovi neles uma reativação do ânimo durante as aulas. Este material didático funcionou como verdadeiros ‘botes-salva vidas’ para os alunos, pois lhes deram as orientações necessárias para que pudessem superar as suas situações-limites³⁷.

9.2 Resultados de Ordem Musical

Ao final de minha pesquisa de campo tinha a nítida sensação de que os alunos não haviam aprendido música como esperava. Afinal, o que poderiam aprender em meio ao caos? Na verdade esperava que a aplicação das práticas musicais informais em sala de aula fosse resultar em uma total motivação e adesão dos alunos às atividades. Finalizei essa etapa da pesquisa de maneira pessimista quanto aos resultados musicais concretos alcançados pelos alunos. Influenciado por essa visão negativa da pesquisa tive dificuldade, inicialmente, em observar o que de fato havia acontecido em termos de aprendizado musical ao longo do GTD.

Porém, após analisar os vídeos de nossas aulas (60horas) e realizar uma edição do progresso musical alcançado por cada Grupo, percebi que havia muitos resultados musicais que não era capaz de observar durante as aulas, pois estava imerso na rotina do dia a dia da pesquisa. É fato que os alunos não alcançaram os resultados musicais que esperava, ou resultados semelhantes à experiência inglesa (GREEN, 2008b), mas alcançaram resultados musicais significativos para alunos que nunca haviam tido aulas de música e experimentavam pela primeira vez práticas informais de aprendizagem musical na escola.

³⁷ O material didático produzido nas aulas está disponível no seguinte link:

https://www.dropbox.com/s/crc181j97brryn4/M%C3%BAlicas_Did%C3%A1ticas.pdf?dl=0

Em meio ao caos alguns alunos conseguiram superar suas situações-limites e demonstraram um grau de consciência diferenciado frente ao próprio aprendizado. Se por um lado os resultados musicais do Grupo representam a união dos esforços de cada integrante do grupo; por outro lado, alguns alunos se destacaram dentro dos grupos, ainda que seu Grupo não houvesse se engajado nas atividades como um todo. Na seção seguinte apresentarei reflexões sobre o processo de aprendizagem musical realizado por alguns alunos em particular.

9.2.1 Evolução Musical dos Grupos ao longo do GTD

Nessa seção descreverei em detalhes o processo de aprendizagem musical realizado pelos grupos ao longo do GTD. Apresentarei um resumo do trabalho musical realizado por cada Grupo ao longo de quatro meses de projeto. Serão apresentados apenas os episódios mais significativos em termos de resultados musicais concretos alcançados pelos alunos. Ao final da seção disponibilizarei o link para acessar os vídeos.

9.2.1.1 Grupo 1A

Apresentarei a seguir um resumo das aulas realizadas no Grupo 1A e os resultados musicais alcançados pelo conjunto. Eles trabalharam sobre a música “Ela só quer Paz”.

Grupo 1 A		
Aula	Descrição	Postura do Professor
#01	Os alunos estão todos espalhados pela sala. Breno toca uma música do <i>Black Sabbath</i> no violão. No outro canto da sala está Júnior experimenta o teclado. Em silêncio e Thiago toca piano. Caroline, Marcela, Daniele e Rafael ficam no meio da sala brincando e fazendo bagunça. Rafael está com uma venda nos olhos. A sala está em um barulho total. Breno está tocando violão com a caixa de som e assim fica experimentando o violão até o final da aula enquanto os demais brincam e dançam. As três meninas e Rafael apenas brincam nessa aula sem realizar nenhuma atividade musical.	O professor está ausente da sala
#02	Os alunos colocam uma música para dançar. Aproveitando que o professor não está na sala todos dançam de forma bem animada, fazem passos de dança coletivamente. Entretanto, nessa aula não realizam nenhuma atividade de índole musical, estavam apenas dançando sem vinculação com a proposta da disciplina.	O professor está ausente da sala

#06	Conseguimos fazer o primeiro ensaio da música. Tocamos a música ‘Ela só quer paz’. Nas aulas anteriores eu passei a batida do tambor para Thiago, um ostinato melódico no teclado para Rafael e a letra da música para as meninas cantarem. Breno aprendeu a parte do violão pelo Cifra <i>club</i> . Conseguimos fazer nosso primeiro ensaio e a música fica quase pronta. Eu tive que distribuir as tarefas e organizar o ensaio, senão eles não conseguiriam. Caroline filma os colegas e a nossa apresentação. Marcela assume o vocal e conduz o grupo. Eles parecem se divertir e ficam animados ao cantarem no microfone. Júnior não participa e fica a aula toda mexendo no celular. Enquanto grupo estamos desentrosados musicalmente, mas isto já representa um avanço frente às cinco aulas passadas em que eles somente brincaram e nem sequer escolheram a música.	O professor atua como um modelo musical e toca com os alunos
#10	Fazemos um ensaio com a música mais redonda. Caroline está filmando, Thiago toca baixo, Rafael toca teclado, Daniele e Marcela cantam e eu os acompanho ao violão. Esta foi a nossa melhor apresentação. A música estava pronta, apesar de Breno não ter colaborado (pois ele sabia tocar violão e não quis ajudar).	O professor atua como um modelo musical e toca com os alunos
Duração do vídeo: 4min.36s		

Quadro 11: Descrição dos resultados musicais do Grupo 1 A
Fonte: Nossa

9.2.1.2 Grupo 1B

Segue abaixo a descrição das aulas e os resultados musicais alcançados pelo Grupo 1B ao longo do GTD. O grupo trabalhou sobre a música “Paisagem na Janela”.

Grupo 1B		
Aula	Descrição	Postura do Professor
#01	Os alunos se aglomeram junto ao teclado experimentando os sons dos ritmos programados. Cássio toca o xilofone aleatoriamente enquanto Paulo toca o tambor em volume máximo. Eles tentam escolher um ritmo para tocar a música. Depois de algum tempo eles decidem tocar a música ‘Paisagem na Janela’. Por enquanto os instrumentos fazem apenas a pulsação da música. Ninguém toca teclado ou violão.	O professor está ausente da sala
#02	Os alunos conseguem fazer o primeiro ensaio completo da música sem o professor, apenas com voz e percussão. Os instrumentos de percussão marcam o pulso da música. Às vezes, eles fazem o ritmo da melodia no refrão. Mário toca violão com as cordas soltas. Todos os alunos cantam a música liderados por Jarbas e Monique.	O professor está ausente da sala
#10	Chegamos à primeira versão final da música. Eu toco a base no violão para os alunos cantarem. Jarbas faz a harmonia no teclado, Monique e Sofia fazem parte da melodia no xilofone, Paulo, Jorge e	O professor atua como um modelo musical e toca com os alunos

	Cézar tocam meia lua. A música se desenvolve bem e já pode ser percebida como um produto finalizado. Ensaíamos a música e definimos uma introdução, o começo, meio, volta e fim. Os alunos se concentram para tocar a música e parecem engajados.	
#12	Os alunos começam a aprender a música “ <i>Shape of you</i> ”. Eles utilizam o material didático de apoio que produzi. Mário e Jarbas começam a dançar ao ouvir a música no aparelho de som. Eles ficam animados com a música. Assim, eles cantam a letra da música e observam as notas para fazer a introdução da música na folha que distribuí. Eles ensaiam sozinhos e ouvem a música diversas vezes sem a necessidade da intervenção do professor.	O professor atua como um modelo musical e oferece folhas com orientações didáticas para os alunos
#15	Toco a melodia da música “ <i>I’m yours</i> ” no xilofone e Jarbas me acompanha ao teclado. Ele conseguiu internalizar o ritmo do reggae e está tocando o acompanhamento com relativa fluência. Os demais colegas ficam dispersos na sala.	O professor atua como um modelo musical e oferece folhas com orientações didáticas para os alunos
#16	Esta é a última aula antes das férias. Jarbas e Mário tocam a música “ <i>I’m yours</i> ” no mesmo teclado seguindo as orientações da folha. Eles repetem a música seguidas vezes, estão motivados e engajados. Ao fundo da sala Cássio e Cézar tentam tirar de ouvido a música Chill Bill, um rap que tem uma introdução de teclado. Depois de algum tempo eu vou tocar violão com Jarbas e Mário na música <i>I’m yours</i> . Ele ficam motivados, pois já estão fluentes na execução da música. Ao fundo Cássio e Cézar continuam a tocar a música de ouvido, eu os ajudo e vou corrigir algumas notas. Ao final da aula eles estão tocando a introdução da música que escolheram. Ficaram muito motivados ao conseguirem tocar esta música.	O professor atua como um modelo musical
Duração do vídeo: 8min.30s		

Quadro 12: Descrição dos resultados musicais do Grupo 1 B
Fonte: Nossa

9.2.1.3 Grupo 2A

O Grupo 2A trabalhou principalmente sobre a música “Parabéns pra você”. Na descrição em que se segue podemos evidenciar os resultados musicais concretos alcançados pelo grupo.

Grupo 2 A		
Aula	Descrição	Postura do Professor
#01	Clara experimenta aleatoriamente os ritmos do teclado no canto da sala. Pedro toca o piano. Mariana anda pela sala sem saber o que fazer.	O professor está ausente da sala

#03	Os alunos ensaiam a música ‘Parabéns pra você’. Pedro tenta tocar no xilofone algumas notas que Mariana escreveu em um papel. Mariana e Clara cantam o parabéns no microfone. Elas acham engraçado e estão se divertindo. Maria tenta pegar as notas do parabéns no violão, utilizando as notas escrita por Mariana.	O professor está ausente da sala
#04	Mariana e Clara resolvem fazer um show para a câmera. Assim, elas se posicionam de frente para a câmera, posicionam os violões e os microfones e cantam músicas inventadas, imaginando estar em frente a uma plateia. Como elas não sabem tocar violão, temos apenas as batidas do violão com as cordas soltas. Elas estão se divertindo e permanecem uns 20 minutos nessa atividade.	O professor está ausente da sala
#07	Nessa aula estamos ouvindo e tocando os instrumentos de percussão por cima das gravações. Pedro toma a frente da atividade e monta um pequeno kit de bateria. Ele consegue pegar bem o ritmo e já começa a fazer algumas variações na bateria. Mariana e Clara dançam pela sala ao som da música.	O professor atua como um modelo musical
#08	Maria toca ‘parabéns para você’ no cavaquinho seguindo as orientações da folha. Ela consegue tocar a música completa com um andamento mais lento.	O professor atua com um modelo musical e oferece folhas com orientações didáticas para os alunos
#13	Apresentação final da música parabéns pra você tendo como plateia o Grupo 2B. Mariana toca a harmonia no teclado, Clara toca a melodia no violão, Maria toca a melodia no xilofone e Pedro toca o ritmo em uma bateria improvisada. A música está redonda com começo, meio e fim. Eu toco o violão com eles dobrando a melodia.	O professor atua com um modelo musical
Duração do vídeo: 5min.17s		

Quadro 13: Descrição dos resultados musicais do Grupo 2 A
Fonte: Nossa

9.2.1.4 Grupo 2B

O Grupo 2B trabalhou sobre a música “À sua Maneira”. Segue abaixo a síntese dos resultados musicais alcançados pelo grupo.

Grupo 2B		
Aula	Descrição	Postura do Professor
#01	Os alunos se reúnem em grupo fazendo um círculo no meio da sala. Eles tentam ensaiar a música “Eu amei te ver” (Thiago Iorc). Saulo toca violão e Roberta canta. Fábio e Diego tentam achar as notas no teclado. Eles olham as cifras no celular, mas não ouvem a música. Saulo e Roberta cantam a música. Em diversos momentos Saulo descontraí o ensaio tocando e cantando músicas de seu repertório. A música está completa, mas somente quem participa da atividade é	O professor está ausente da sala

	Saulo e Roberta, os demais apenas observam.	
#02	Saulo toca o baixo na música “À sua maneira”. Ele ensina a meia lua para Diego, Brunela e Bárbara. Elas conseguem tocar a pulsação da música com segurança.	O professor está ausente da sala
#05	Nesta aula eu passo a introdução da música “À sua maneira” para Diego e Fábio tocarem no teclado. Diego vai ajudando Fábio cantando as notas para ele. Eles ficam ensaiando enquanto todos os demais ficam no chão deitados conversando, inclusive Saulo.	O professor atua como um modelo musical
#09	Diego toca uma marcha fúnebre no teclado, demonstrando seu conhecimento musical. Depois eu toco com Saulo o violão e ele o baixo para acertamos o arranjo da música “À sua maneira”. Diego pega o tarol e nos acompanha. Ao final conseguimos fazer um ensaio completo com introdução de teclado, baixo, violão e voz. Saulo liderou o grupo e cantou a música toca.	O professor atua como um modelo musical e toca com os alunos
#10	Saulo toca uma música sertaneja do seu repertório. Ele está ensinando Roberta a tocar violão. Diego dança no fundo da sala a ‘sofrência’. Davi começa a aprender o baixo, mas toca com o instrumento virado para cima posicionado no seu colo, pois acha mais fácil dessa maneira. Eles parecem engajados.	O professor atua como um modelo musical e oferece folhas com orientações didáticas para os alunos
#13	Apresentação final. Diego e Fábio conseguem decorar a introdução da música no teclado que tocam dobrando as oitavas no teclado. Eu toco o violão e Davi toca o baixo. O grupo está entrosado, apesar das meninas não estarem participando tocando nenhum instrumento.	O professor atua como um modelo musical e toca com os alunos
Duração do vídeo: 7min.37s		

Quadro 14: Descrição dos resultados musicais do Grupo 2B
Fonte: Nossa

9.2.1.5 Link para vídeos sobre evolução musical dos Grupos ao longo do GTD

Como forma de ilustrar o desenvolvimento musical dos Grupos ao longo do GTD disponibilizamos uma edição dos vídeos das aulas descritas nas subseções anteriores. Para acessar os vídeos acesse o link abaixo. No link abaixo você terá acesso à: 1) Pasta – Vídeo Resultados Musicais de Cada Grupo: Subpastas - a) Grupo 1A (Duração 4min.36s); b) Grupo 1B (Duração 8min.30s); c) Grupo 2A (Duração 5min.17s); e d) Grupo 2B (Duração 7min.37s). A duração total de todos os vídeos em conjunto é de 26 minutos. A duração estimada do *downloading* no PC é de 10 minutos. Basta clicar no link abaixo para iniciar o *downloading*. Você também pode acessar os vídeos lendo o *QR Code* em seu celular ou digitando o endereço eletrônico em seu navegador de preferência.



QR Code

Link:

https://www.dropbox.com/sh/l1nb5lnube7mmz0/AADUX_9sesHJNgPCr7wfut6Ma?dl=0

9.3 Do caos à aprendizagem

Um dos grandes problemas da pedagogia tradicional de cunho essencialista é considerar que todos os alunos são iguais (SAVIANI, 1987, p. 45). Inseridos em uma sala de aula formal, o professor espera que todos os seus alunos aprendam os mesmos conteúdos, da mesma maneira, no mesmo espaço de tempo, sendo avaliados da mesma forma. Nesse modelo de ensino não existe tempo e nem espaço para que os alunos manifestem a sua individualidade³⁸, pois impera sobre o processo de ensino e aprendizagem a pressão tecnicista pelos resultados imediatos, moldados pelas necessidades vorazes do sistema neoliberal.

As relações humanas dentro do espaço escolar seguem, portanto, um padrão que não permite acolher a “legitimidade” dos educandos (MORENO, 2016, p. 63). Assim, as instituições de ensino se formam “[...] através do controle e cria[m] uma ordem estabelecida ingenuamente, acreditando que é a única ordem existente” (MORENO, 2016, p. 63). Dessa maneira:

³⁸ Definimos o termo individualidade como os atributos próprios que caracterizam os indivíduos. São os elementos que conformam a sua idiossincrasia e os tornam únicos. Por exemplo, temos no mundo aproximadamente 8 bilhões de pessoas, cada uma delas com a sua história de vida, origem, costumes, tradições e cultura, o que resulta em uma amostra de 8 bilhões de pessoas diferentes, indivíduos únicos.

O controle presente na escola, cujo objetivo é manter a objetividade das relações humanas que são produzidas dentro, torna-se o desaparecimento de subjetividades individuais, o que provoca a ausência de processos criativos individuais e, vale a redundância, da criatividade. A submissão a uma norma não permite o surgimento de atitudes diferentes daquelas propostas pelo sistema. (MORENO, 2016, p. 65, tradução nossa)

De outro modo, os alunos, os professores e a própria educação são ‘coisificados’, atendendo exclusivamente a fins de formação para o trabalho (LUCKESI, 2002, p. 35) e não uma formação humana para a vida. Essa visão de ensino tecnicista requer um aluno adestrado e um educador que possa acomodar os alunos ao mundo; e não fazer o contrário, que seria ensinar o aluno a “transformar o mundo” (FREIRE, 1996, p. 90-91). Acredito que a verdadeira educação, em oposição a essa visão tradicionalista de ensino, é aquela que promove no educando o gosto pelo ato de pensar.

A verdadeira educação é aquela que respeita e acolhe sua individualidade, o seu tempo de aprendizado, que reconhece as suas limitações e os seus potenciais individuais. Como educadores sabemos que cada aluno é único e mesmo que o sistema diga o contrário cada aluno carrega uma história de vida particular que conforma ‘aquilo que é’ e estabelece o seu ponto de partida para ser mais. A verdadeira educação é, portanto, aquela que leva os professores e os alunos a superarem a posição dogmática de “fossilização da rotina” (DEWEY, 1953, p. 36).

Inserido em minha tentativa de aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola pude compreender que cada aluno representa um indivíduo e deve ser respeitado como tal. Esta experiência de ensino me levou a refletir sobre a importância que tem para o processo de ensino e aprendizagem saber realmente quem são os meus alunos e não apenas considerá-los semelhantes por possuírem a mesma idade ou estarem na mesma série. Confesso que ao iniciar a minha carreira como professor, estes eram os únicos itens que levava em consideração ao preparar meus planos de aula: a idade e a série em questão.

Quando comecei a minha pesquisa o fato de não ter um roteiro prefixado de minhas aulas me deixava ansioso e inseguro, pois não sabia ao certo o que poderia acontecer durante as aulas. Enquanto no ensino formal o professor tende a adaptar os alunos aos conteúdos e estratégias de ensino, na aprendizagem informal na escola o professor deve realizar um diálogo franco entre os objetivos definidos para o aprendizado dos alunos e os objetivos definidos pelos próprios alunos. Assim, adaptar-me à realidade dos alunos e às suas necessidades musicais foi para mim um grande desafio docente.

Defendo que as práticas musicais informais são potencialmente democráticas na medida em que respeitam e acolhem os educandos reconhecendo seus saberes e conhecimentos musicais adquiridos ao longo da vida. Como não existem currículos prefixados, programas de ensino, provas ou avaliações formais, os alunos estão livres para manifestarem os traços característicos de suas personalidades. Dessa forma, logo nas primeiras aulas, posso realizar um diagnóstico preciso de suas condições musicais, ou seja, posso observar quais são os conhecimentos e experiências musicais que possuem e saber quais são suas limitações de ordem musical.

Assim, no mesmo GTD conviviam alunos de diferentes níveis de experiência musical. A maior parte deles não tocava um instrumento anteriormente, mas tinham motivações e níveis diferenciados de facilidade para aprender música. Entretanto, independentemente do nível musical todos os alunos estavam inseridos democraticamente na atividade, pois todos tinham a possibilidade de fazer música de acordo com a sua disposição e conhecimento musical.

Por exemplo, no Grupo 2B Brunela considerava que não tinha um ‘bom ouvido’ para música e por isso foi tocar meia lua, marcando a pulsação da canção escolhida. Já Saulo (Grupo 2B) sabia cantar e tocar violão desde criança, então se sentiu à vontade para conduzir as atividades do grupo. Talvez se não utilizasse uma abordagem informal de aprendizagem musical na escola dificilmente iria conhecer, em tão pouco tempo, as condições musicais de cada aluno, pois tenderia a enquadrá-los em um mesmo padrão de ensino buscando a unidade e não a diversidade.

Um dos principais desafios da educação na atualidade é estar preparada para lidar com situações complexas. Urge, portanto, novas formas de pensar o mundo e novas formas de pensar a educação. Precisamos superar a “[...] mentalidade evolutiva linear que contempla um mundo homogêneo, estável, em que as mesmas causas produzem, mais ou menos, os mesmos efeitos” (CAÑELLAS, 2005, p. 1327). Se na educação formal e não formal os processos educacionais são ordenados de maneira lógica e sequencial, “[...] a educação informal é caótica [por natureza] e seus processos não seguem uma sequência definitiva, mas se orientam por várias possibilidades emergentes, que nem sempre podem ser antecipadas” (MUÑOZ, 2009, p. 16).

Essa é exatamente a descrição do cenário pedagógico que encontrei em minha pesquisa. Inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical na escola os alunos vivenciaram o caos, a simultaneidade dos processos de aprendizagem ‘desordenados’, a problemática das relações interpessoais dentro dos grupos. Podemos dizer que quanto maior é

a complexidade, mais alto é o nível de desordem e incerteza do processo (CAÑELLAS, 2005, p. 1327). A educação informal é caracterizada por um processo de “criação de relações possíveis” (MUÑOZ, 2009, p. 22); enquanto a educação formal e não formal representa um sistema de “repetição de relações pré-estabelecidas” (MUÑOZ, 2009, p. 22).

Imersos no caos, os alunos criavam relações complexas com a música e com os colegas de sala. Era uma rede de aprendizado, uma malha complexa de eventos caóticos simultâneos. É importante ressaltar que o caos ao qual nos referimos não significa desordem, mas sim uma nova ordem, diferenciada da ordem linear hegemônica do ensino tradicional. Por isso é um erro caracterizar a educação informal como não sistemática, reflexa e espontânea, pois esta classificação esconde o seu potencial, que fica marginalizado frente ao universo acadêmico e à prática profissional (MUÑOZ, 2009, p. 11). A aprendizagem informal é multifacetada, possuindo caráter transdisciplinar (MUÑOZ, 2009, p. 13).

Concebemos as práticas musicais informais na escola como eventos de natureza caótica que devem ser analisadas com tal. Assim, a “Teoria do Caos” (CAÑELLAS, 2005, p. 1328) no campo educacional abre novas interpretações sobre o entendimento dos processos de aprendizagem musical informal na escola. A Teoria do Caos na educação compreende a complexidade da realidade das relações humanas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em variados contextos e espaços educacionais. Assim, visa captar as dimensões desordenadas, complexas, contingentes, incertas, dinâmicas e mutáveis da realidade social (CAÑELLAS, 2005, p. 1328).

A natureza caótica da educação se estabelece através das seguintes características, a saber, (COLOM, 2002, 2002a, *apud* CAÑELLAS, 2005, p. 1328-1329): a) São estruturas dissipativas: os sistemas caóticos são entrópicos, ou seja, dissipam energia ou informação de maneira desordenada; b) Apresentam bifurcações ou situações aleatórias: os sistemas caóticos mudam arbitrariamente; c) São atratores: o caos é irreversível e irrepitível, as condutas em sistemas caóticos são imprevisíveis; d) Definem-se por fractais: determinam estruturas similares que se repetem infinitamente.

Foram exatamente estas características que observei durante as minhas aulas no GTD. Os alunos dissipavam energias e informações de maneira desordenada, mudando de comportamento a todo o momento, manifestando condutas irrepitíveis de natureza imprevisíveis. As práticas de aprendizagem musicais informais possuem uma natureza caótica, ou seja, os processos de aprendizagem não são lineares ou sistemáticos como no aprendizado formal, onde se aprende do simples ao complexo. A figura abaixo ilustra

sinteticamente meu entendimento sobre a formação dos processos de interação caóticos que observamos na pesquisa (Figura 14):

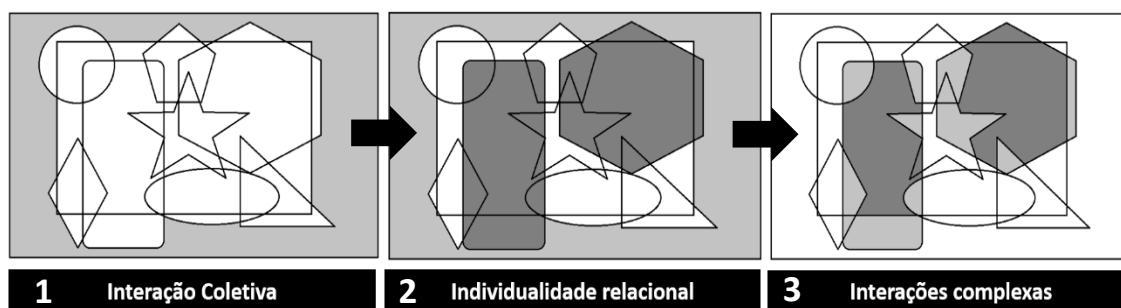


Figura 14: Formação dos processos de interação caóticos
Fonte: Nossa

No primeiro momento os alunos interagem no mesmo espaço com diferentes sujeitos, formando um único grupo. Cada indivíduo dentro do grupo é representado por uma figura geométrica diferente que interage com as demais. Aparentemente como estão todos ‘misturados’ temos a sensação de unidade, o que conforma o que denominamos de Interação Coletiva (1) – a formação inicial dos grupos.

Entretanto, ao adensarmos a observação sobre os grupos, podemos observar que, embora estejam juntos, cada indivíduo mantém dentro dele a sua individualidade que conforma seu caráter e suas tendências particulares. Isso define a sua Individualidade relacional (2). Ou seja, o indivíduo se define como tal sempre em relação ao outro indivíduo do grupo, daí a definição de Individualidade relacional.

Adensando um pouco mais minha esfera de análise observamos que os indivíduos inseridos nos grupos interagem com os demais indivíduos, dando origem a uma complexa rede de interações (zonas em interseção) que determinam possibilidades de aprendizagem por diversos ângulos. No ensino tradicional esta rede de interações é limitada, pois compreende apenas a relação professor-aluno. Este nível de interação complexa (3) conforma o caos presente nas práticas musicais informais na escola.

Vale lembrar que o caos não significa balbúrdia, mas sim uma nova ordem de organização do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes para quem está fora do processo soa como ‘bagunça’ ou ‘algazarra’, como eu mesmo já citei neste trabalho, mas na verdade representam dinâmicas diferenciadas de aprendizagem. Por fim, ressaltamos que o esquema ilustrativo apresentado (Figura 13) possui apenas caráter didático para fins de

exposição de minhas argumentações e não abarca por completo a dimensão da complexidade das relações presentes na aprendizagem informal.

No aprendizado musical informal cada aluno aprende em seu próprio ritmo, de acordo com sua motivação pessoal e conhecimentos musicais anteriores. Em uma mesma sala de aula convivem e interagem simultaneamente alunos de diversos níveis musicais realizando a mesma atividade. O caos é resultado não da desordem, mas sim da rede complexa de interações entre os sujeitos. Este fato também foi evidenciado por Green (2008b) em sua pesquisa, onde o caos foi pouco a pouco dando origem a estruturas musicais organizadas e bem definidas (GREEN, 2008b, p. 38-40).

Para Muñoz (2010) o fracasso escolar se deve em grande parte “[...] ao desconhecimento de que os processos educativos tendem a fluir auto-organizando-se de maneira cada vez mais simples e, paradoxalmente, mais complexa [...]” (MUÑOZ, 2010, p. 87). De outro modo, o caos é complementar à ordem, pois “[...] sem caos não há vida; sem caos, não há educação, somente escolaridade” (MUÑOZ, 2010, p. 90).

O que acontece no ensino formal é o ordenamento das atividades de maneira não natural, pois o professor impõe sobre os alunos a ordem escolar impedindo o surgimento do caos, que significa emergência natural dos processos genuínos de aprendizagem. Em outras palavras, em um processo natural/espontâneo de aprendizagem, como os que ocorrem na modalidade informal de ensino, existe uma constante alternância entre o caos e a ordem.

Dessa maneira, o caos tende a se organizar, assim como a ordem tende a ser caótica buscando horizonte para sua expansão e desenvolvimento (MUÑOZ, 2010, p. 90). Por isso, “[...] ordem e caos, caos e ordem, são provenientes das inúmeras interações dos diferentes elementos que compõem um sistema dinâmico não linear” (MORENO, 2016, p. 35). O processo de passagem da ordem para a desordem ou da desordem para a ordem é chamado pela Teoria do Caos de “auto-organização” (MORENO, 2016, p. 41).

Essa auto-organização foi o que pude presenciar em relação às atividades desenvolvidas pelos Grupos 1B (turma da música Paisagem na Janela) e 2A (turma do Parabéns para Você). Em meio ao caos esses grupos conseguiram se desenvolver musicalmente de maneira significativa, como já mencionado. Ao final das aulas eu mesmo fiquei surpreso com o resultado musical dos alunos, pois ao comparar as primeiras aulas com as últimas seria impossível determinar o êxito da proposta. Enquanto professor, tive que me situar em meio ao caos e seguir o seu fluxo para estar à tom com as necessidades musicais dos alunos.

Quanto mais a escola permitir a emergência do caos em sala de aula, que significa a emergência de processos de aprendizagem não lineares, maiores serão as oportunidades para os alunos manifestarem a sua subjetividade no ambiente escolar. Diríamos que a subjetividade somente pode fluir no espaço escolar em meio à auto-organização dos processos educacionais caóticos (MORENO, 2016, p. 66). É importante enfatizar que o professor deve confiar na capacidade de auto-organização dos estudantes em meio ao caos. Entretanto, isso não significa adotar comportamentos docentes licenciosos. Inserido nesse processo caótico o professor deve gerenciar corretamente a auto-organização dos alunos (MORENO, 2016, p. 70).

9.3.1 Síntese da seção e considerações parciais

Nessa seção descrevi os resultados musicais concretos alcançados pelos alunos em minha pesquisa. Enfatizei que tanto eu enquanto professor como os alunos atravessávamos processos de conscientização quanto às práticas informais de aprendizagem musical na escola. Foi relatado como fui compreendendo as necessidades musicais dos alunos e construindo estratégias para superar as suas situações-limites. Criei oportunidades para os alunos ouvirem as músicas em sala de aula e materiais de suporte didático para conduzir sua escuta e *performance* musical. Por fim, relacionei a aprendizagem informal à Teoria do Caos, compreendendo o caos como resultado não da desordem, mas sim da rede complexa de interações entre os sujeitos que exige atuações que valorizem a unidade na diversidade, compreendendo os alunos como indivíduos únicos.

10. INÉDITO-VIÁVEL: EM BUSCA DA MUSICALIDADE CRÍTICA

Nesse capítulo apresentarei as implicações de minha investigação para o campo da educação musical, projetando o inédito viável em busca da Musicalidade Crítica. Assim, esta seção organiza-se da seguinte maneira, a saber: 1) Categoria Central: Conscientização; 2) Caminhos para Musicalidade Crítica: a) Síntese da seção e considerações parciais.

10.1 Categoria central: Conscientização

Ao analisar os comportamentos docentes e discentes em minha pesquisa ficou claro para mim que a categoria central de minha investigação é a conscientização. Pois, tanto eu

como os alunos atravessávamos e atravessamos um processo ininterrupto e dinâmico de conscientização. Percebi que assim como os alunos eu também enfrentava as minhas situações-limites, diferente das situações-limites dos alunos, mas igualmente limitantes e opressoras, requerendo um processo de superação. Em certo sentido era o próprio movimento de nossas consciências que determinavam a mudança ou a permanência de nossos comportamentos e atitudes ao longo do GTD. Na consciência dos indivíduos está a chave para compreender as razões dos comportamentos apresentados.

Agora compreendo de fato o que significa dizer que o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 12). Nesta frase Freire (1996) não fala apenas das relações de construção coletiva do conhecimento, mas das possibilidades de transformação que vão além da aquisição do próprio conhecimento em si. De fato eu não aprendi música com os meus alunos, mas ao ensinar música para eles pude compreender muito sobre mim mesmo e sobre a minha atuação docente.

Assim, o reconhecimento do outro enquanto sujeito me permitiu conhecer melhor a mim mesmo, pois passei a me enxergar no outro e este gesto de humanidade abriu as portas para o que Freire chama de “diálogo amoroso” (FREIRE, 1979, p. 43). Quando as turmas estão imersas em um verdadeiro caos, misto de bagunça e barulho é difícil manter internamente a serenidade para saber o que de fato está se passando em sala de aula em termos de música e educação.

Certamente é mais fácil dizer que os alunos não estavam prontos para uma abordagem informal de música na escola, do que criar estratégias pedagógicas em sala de aula para auxiliar os alunos a superar as suas dificuldades. É mais fácil manter a postura do professor bancário de ensinar ‘para’ os alunos, do que ensinar e aprender ‘com’ os alunos. É impressionante como a simples troca dessas duas palavras, ‘para’ por ‘com’, imprime um novo significado na relação professor-aluno. Porém, para que esta mudança seja real e não apenas um ‘jogo’ de palavras com uma bela sonoridade é imprescindível que tanto o professor quanto os alunos percebam que devem mudar, percebam que devem superar as suas situações-limites, superar o ‘*habitus* escolar’ e tantos outros condicionantes que limitam seus comportamentos na escola e na vida.

Nesse sentido, antes de superar o ‘*habitus* escolar’ é preciso primeiro percebê-lo, saber de sua existência e compreender a sua influência negativa. Ninguém pode superar o que desconhece ou o que não reconhece como negativo, o que não sabe que existe. Por isso, afirmo que não pode existir processo de mudança sem antes haver um processo de conscientização sobre a necessidade de mudança. Em certo sentido, quando Freire (1996)

descreve no livro “Pedagogia da Autonomia” os “saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, capa) ele descreve os comportamentos docentes decorrentes do processo de conscientização crítica do professor, o que inaugura uma nova ética no ambiente escolar.

Assim, “[a] questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto [Livro Pedagogia da Autonomia]” (FREIRE, 1996, p. 6). Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza a inconclusão do homem e a sua inserção num processo permanente de procura, de curiosidade frente aos seres e ao mundo (FREIRE, 1996, p. 6), rediscutindo implicitamente a importância fundamental da superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica no campo da educação.

A minha própria experiência de pesquisa revela que o processo de conscientização não acontece de um momento para o outro, ou mesmo da noite para o dia. Ele ocorre gradativamente através da *práxis* (teoria + prática) educativa diária. Inserido num processo de pesquisa, eu tinha a oportunidade de pensar, refletir e analisar os comportamentos dos alunos e os meus próprios comportamentos em busca de aprimorá-los. Esse movimento de reflexão e análise normalmente ocorria após a ação, em um movimento de reflexão posterior à prática que continuou após a finalização do campo.

Dessa forma, através da análise dos registros de pesquisa (gravações, entrevistas e questionários) pude compreender outros condicionantes que compunham o cenário do GTD, que no momento da aplicação da proposta em si, não tinha consciência, como: a) as situações-limites que oprimiam os alunos como frutos da educação bancária, b) a influência da herança da Educação Bancária em meus próprios comportamentos; c) a importância da conscientização como processo de desvelamento entre a consciência ingênua e a consciência crítica, elemento *sine qua non* para a mudança; e d) perceber-me enquanto sujeito inacabado inserido em um constante processo de mudança.

É importante ressaltar que “[...] a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo” (PIMENTA, 2012, p. 227). Embora hoje possa compreender com maior profundidade o que experimentei em minha pesquisa, ainda permaneço em processo de conscientização quanto aos condicionantes que influenciam a relação professor-aluno e a escola brasileira. Por isso, minhas análises não se restringem às minhas próprias atuações, mas buscam compreender também sociologicamente o que influenciou as experiências que vivenciei.

Nesse sentido, a análise contextual é parte integrante da reflexão sobre a prática, pois a sala de aula não representa um corpo autônomo e isolado do mundo, ela responde

indiscutivelmente a dinâmica das estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes. Dessa maneira, os problemas e dificuldades que experimentei em minha pesquisa não são problemas específicos da educação musical ou das práticas informais de aprendizagem musical na escola, são situações-limites que envolvem a educação brasileira como um todo.

É preciso estar atento quanto à reflexão centrada apenas nas situações isoladas de sala de aula que levam muitos professores

[...] a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. [...] [desviando] a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. (ZEICHNER, 2008, p. 543)

É certo que eu apenas tive a oportunidade de realizar estas reflexões de maneira mais detida porque estava inserido em um processo de pesquisa. Normalmente, o professor não pesquisador, ou eu mesmo em minha rotina regular de sala de aula, não possuo tempo ou espaço para refletir diariamente sobre o que acontece no calor da sala de aula. A ideia de um professor reflexivo (SCHÖN, 2000) e a aplicação do trinômio teoria-prática-reflexão³⁹ na formação docente requer um esforço consciente do professor para realizar um exame diagnóstico sobre a sua “[...] prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para a atuação docente de qualidade” (NETO; FORTUNATO, 2017, p. 9-10).

Este processo, embora seja possível de ser realizado, nem sempre representa uma tarefa fácil, pois representa internamente um momento de luta entre as novas condutas a serem adotadas, fruto das reflexões efetuadas, e as velhas tendências e hábitos naturalizados como verdades no ambiente escolar. Nesse sentido: Qual é o papel do professor no processo de aprendizagem informal na escola? Se os alunos conduzem o próprio aprendizado qual é o papel do professor em sala de aula? Para muitos professores de música permitir com que os alunos aprendam de forma independente, representa uma perda de tempo, pois eles se desenvolverão lentamente e possivelmente com alguma deficiência técnico-musical. Em outros casos a aprendizagem informal é utilizada como passatempo para agradar ou entreter os alunos, ou mesmo um momento de descontração, para prepara-los para aprender as músicas que, teoricamente, tem elevado valor musical.

³⁹ “[O] ‘professor reflexivo’ diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a auto-formação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência” (NETO; FORTUNATO, 2017, p. 7).

Certamente um dos aspectos mais desafiadores das práticas informais de aprendizagem musical na escola é o que diz respeito à função e à atuação do professor em sala de aula. Apesar da literatura apresentar algumas orientações para a condução do trabalho docente neste contexto (GREEN 2008a, D'AMORE, 2010), não existe um manual ou método para a atuação docente, pois tudo irá depender do contexto e da personalidade dos indivíduos envolvidos (D'AMORE, 2010, p. 84), cabendo ao professor realizar as necessárias adaptações (D'AMORE, 2010, p. 46; GREEN, 2008a, p. 28). Assim, o modelo de aprendizagem informal de música na escola (GREEN, 2008b) não representa um método de ensino, mas sim uma abordagem de ensino e aprendizagem de música pautada na forma como os músicos populares aprendem (D'AMORE, 2010, p. 136).

A mudança principal nesse modelo de ensino é com relação à postura do professor em sala de aula que deverá (GREEN, 2008b, p. 34-36): definir a tarefa; afastar-se e observar; diagnosticar; guiar; sugerir; atuar como modelo; assumir as perspectivas dos alunos; ajudar os alunos a alcançar os objetivos que eles definem para si mesmos. Desse modo, a atuação do professor estará pautada na realidade e necessidades musicais dos seus alunos. Portanto, podemos dizer que as práticas de aprendizagem musical informal na escola devem ser práticas musicais feitas 'com' os alunos e 'pelos' alunos e não 'para' eles ou 'por' eles, como seria a tendência tradicional de ensino (GREEN; D'AMORE, 2010, p. 44).

Como podemos ver a aprendizagem informal na escola depende da relação de confiança entre professores e alunos. Neste sentido, o professor deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos sabendo que eles estão realizando um processo de aprendizagem musical, mesmo que inseridos em um aparente caos. Em meio ao caos o professor deverá ser capaz de diagnosticar o que o aluno é capaz de fazer musicalmente e o que ainda não é capaz de realizar (GREEN, 2008b, p. 24). Após este diagnóstico ele atuará frente aos alunos como um modelo musical, evitando teorizações ou demasiadas explicações verbais sobre a realização da tarefa (GREEN, 2008b, p. 35-36).

É esperado que em alguns momentos os alunos se sintam 'perdidos', pois no aprendizado informal é normal que os alunos cometam muitos erros antes de começar a acertar (GREEN, 2008b, p. 37). Ou seja, eles irão aprendendo com os próprios erros e requisitando a presença do professor à medida que forem necessitando (D'AMORE, 2010, p. 134). O essencial é que o professor crie um ambiente de liberdade em sala de aula para que os alunos se sintam à vontade para realizar a tarefa em grupo estabelecendo seus próprios objetivos e conduzindo seu próprio aprendizado (D'AMORE, 2010, p. 135).

É importante ressaltar que a aprendizagem informal na escola não diz respeito ao aprendizado ‘não supervisionado’, ou aprender sozinho em sala e aula. O professor, na organização das práticas informais de aprendizagem musical na escola, tem uma presença ativa nos grupos de trabalho. Portanto, os alunos trabalham sob a supervisão do professor, sentindo-se capaz de trabalhar de forma independente e confiante (D'AMORE, 2010, p. 140). O ponto principal da aprendizagem informal na escola é incentivar os alunos a experimentar e explorar a música e o aprendizado musical à sua maneira. (D'AMORE, 2010, p. 142).

Sobre mim pairava a sombra do ‘*habitus* escolar’, que me impelia ao autoritarismo e impelia os alunos à licenciosidade. Porém, à medida que fui compreendendo as necessidades musicais reais dos alunos pude lutar contra as situações-limites que nos conformavam. Ao final do GTD sentia que a pesquisa não havia dado certo, pois os alunos não haviam atingido o nível musical que esperava. Entretanto, hoje vejo que apenas consegui resultados diferentes do que previa inicialmente.

Um dos grandes desafios da educação brasileira é a superação dos estados de consciência docentes e discentes. Como já mencionado à Educação Bancária conformou alunos e professores a um estado de consciência ingênua no campo educacional. Eu me refiro à consciência ingênua, pois, em certo sentido, os alunos são conscientes da realidade que experimentam no ensino, porém a ingenuidade de sua consciência os faz acreditar que a mudança não é possível. Se por um lado a consciência crítica é sinônimo de ação para a transformação, por outro lado a consciência ingênua é sinônimo de aceitação das situações-limites como fatalistas e insuperáveis.

Quando se investiga os dilemas, conflitos e desafios que experimenta a escola compreende-se que a experiência de ensino e aprendizagem representa mais do que apenas a relação professor-aluno em sala de aula, ela “[...] revela algo importante sobre nossa existência humana. [pois] [...] há realmente mais em jogo do que apenas uma problemática educacional e uma problemática que diz respeito apenas à escola” (BIESTA, 2016, p. 376).

Acredito que a educação é um dos processos que potencialmente podem levar o homem à humanização. Entretanto, é preciso reconhecer que a escola tradicional tem limitado os educandos, tem os desumanizados, pois desumanização significa em outras palavras a distorção da vocação humana para ser mais (FREIRE, 1987, p. 16). Para atingir a meta da humanização por meio da educação é preciso superar as “[...] ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase ‘coisificados’” (FREIRE, 1987, p. 54).

Tal ‘coisificação’ é a marca característica da Educação Bancária que representou fator central de imobilização e passividade dos educandos durante a realização das atividades de

minha pesquisa. Enquanto os alunos permanecerem imersos na consciência ingênua, conformada pelo ‘*habitus* escolar’, a busca por novas metodologias de ensino e diferentes abordagens educacionais não surtirão efeitos significativos, pois com a limitação da consciência os educandos tendem a repetir os mesmos padrões passivos de comportamento do ensino tradicional.

Desse modo, apesar de não poder comprovar isto com dados de minha pesquisa, acredito que primeiro a mudança deve ser interna para depois ser externa. Ou seja, o que favorece a aplicação de uma metodologia de ensino, seja ela formal ou informal, não são apenas as condições materiais externas, como instrumentos ou equipamentos de alta tecnologia, mas sim o trabalho educativo que se faz para a superação dos estados de consciência por parte dos alunos.

Ao longo de minha pesquisa percebi que não estava investigando apenas o contexto de educação musical informal e pensando sociologicamente sobre questões referentes ao ensino-aprendizagem de música; estava realizando um processo de humanização em mim mesmo. Na medida em que me permitia refletir e analisar as situações-limites concretas dos alunos, eu aprendia sobre mim mesmo, identificando limitações, virtudes e a necessidade de mudança. Ainda que a minha mudança de comportamento durante o GTD tenha sido pequena, ela foi importante para o meu amadurecimento docente.

Pude perceber que o papel do professor continua relevante em sala de aula, mesmo dentro das práticas informais, pois se eu não tivesse ajudado os alunos, atuando junto a eles como um “par”, como um modelo musical, eles não conseguiriam superar as suas situações-limites. Portanto, o professor em sala de aula continuará sempre relevante, mas a sua atuação deve ser ressignificada para permitir aos alunos o exercício de sua própria autonomia.

Por fim, certamente estarei mais preparado para atuações docentes futuras em contextos semelhantes de ensino e aprendizagem. Finalizo esta etapa da pesquisa com a certeza de ter vivenciado, com um pouco mais de consciência, muitos conceitos freirianos que antes eram para mim apenas teoria, conceitos tais como: Educação Bancária, Educação Problematicadora, Diálogo, Autoridade, Liberdade, Amorosidade, Conscientização, entre outros.

10.2 Caminhos para Musicalidade Crítica

Em minha pesquisa a força do ‘*habitus* escolar’ limitou o desenvolvimento musical dos alunos. Predominaram entre eles comportamentos relacionados à licenciosidade, marcados pela consciência ingênua fruto da Educação Bancária. Embora essa tendência fosse predominante em meu GTD dois Grupos (1B e 2A) e alguns indivíduos em particular conseguiram superar estes comportamentos passivos, esboçando atitudes em sintonia com os estágios de consciência transitivo crítica. Assim, puderam exercitar positivamente sua autonomia e liberdade durante as aulas.

Esse fato revela que potencialmente as práticas informais de aprendizagem musical na escola podem mobilizar e favorecer o processo de conscientização que o educando realiza. Ainda que em minha proposta não tenha realizado práticas específicas visando ao desenvolvimento da consciência, a própria dinâmica da aprendizagem informal induz os sujeitos a estar em constante processo de superação, o que favorece a sua conscientização. Em outras palavras, quando os alunos exercem sua autonomia de aprendizagem em sala de aula consequentemente desenvolvem habilidade intrapessoais, interpessoais e de interação em grupo, elementos que favorecem a percepção de seus valores, limitações e perspectivas enquanto indivíduos.

Quando nos referimos à conscientização fazemos referência aos processos mentais e comportamentais que levam o indivíduo a conhecer a si mesmo e compreender seu papel enquanto ser inacabado no mundo e com o mundo. Desse modo a educação musical, enquanto instrumento de conscientização, permite aos educandos ampliarem a compreensão da música em suas dimensões artística, cultural, social e política.

Pode-se denominar este processo que envolve consciência e a educação musical como um processo de conscientização musical que possui como meta a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008b, p. 83). O conceito de Musicalidade Crítica foi formulado por Green (2008b, p. 83) a partir da noção de alfabetização crítica e pedagogia transformadora, entre outros termos, que são associados à pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1967, 1987). Dessa forma, a Musicalidade Crítica representa a percepção e a ampliação de consciência acerca dos significados inerentes e delineados presentes na experiência musical (GREEN, 2008b, p. 91).

Green (2002) ressalta ainda que as práticas informais de aprendizagem musical, tais quais as realizadas pelos músicos populares, potencializam o desenvolvimento da Musicalidade Crítica (GREEN, 2008b, p. 84). Em minha investigação os alunos não foram

capazes de manifestar estágios consolidados de Musicalidade Crítica, porém a pesquisa realizada por Green (2008) revela que as práticas musicais informais na escola são potencialmente promissoras para este tipo de educação da consciência.

A Teoria do Significado Musical (GREEN, 2008a) representa a principal contribuição da pesquisadora Lucy Green para o campo da Sociologia da Música. Desse trabalho de natureza teórico-prática derivaram as principais pesquisas da autora como a investigação sobre como os músicos populares aprendem (GREEN, 2002) e sua posterior legitimação enquanto processo eficaz e autêntico de educação musical; e a aplicação didática desta proposta em escolas regulares de ensino, comprovando e superando os condicionantes ideológicos existentes na relação música-ouvinte.

Em meu trabalho sustento que a Musicalidade Crítica (GREEN, 2008b, p. 84) é formada por três dimensões: a) autonomia musical; b) autonomia pessoal; e c) e autenticidade de aprendizagem musical. Essa formulação não está explícita nos trabalhos de Green (2008b), entretanto, esta leitura pode ser realizada a partir dos trabalhos onde a autora relaciona esses três domínios ao campo da educação musical (GREEN, 2005, GREEN, 2006, p. 116-117). Dessa forma, essa relação se estabelece da seguinte forma (Figura 15):

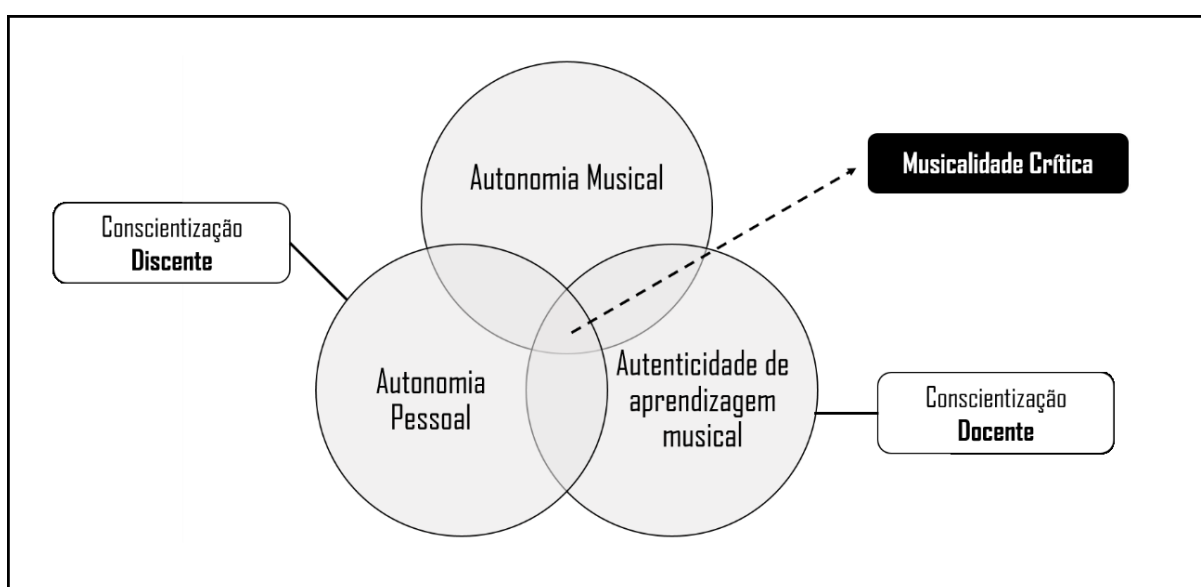


Figura 15: Domínios da Musicalidade Crítica
Fonte: nossa.

Conforme a figura acima (Figura 16) a Musicalidade Crítica representa a interseção entre os três domínios musicais – Autonomia pessoal; Autonomia musical e Autenticidade de aprendizagem musical. A autonomia pessoal representa a capacidade do aluno de aprender

música de forma pessoal sem a orientação de um professor. Ele orienta seu aprendizado e prática musical segundo suas preferências, gostos e objetivos, sempre primando pelo prazer na realização da atividade. Já a autenticidade de aprendizagem musical significa aprender música de forma autêntica, como por exemplo, aprender música popular como os músicos populares aprendem (GREEN, 2002). Por fim, a autonomia musical representa a possibilidade de, através do mecanismo de virtualidade da música (GREEN, 2005, p. 02)⁴⁰, poder se aproximar dos significados inerentes da música sem o influxo direto dos significados delineados negativos.

Destaco ainda que o processo de conscientização discente ocorre nos domínios da ‘Autonomia pessoal’. É justamente nessa dimensão que se manifestam os conflitos discentes relacionados à dicotomia Liberdade/Licenciosidade. Já o processo de conscientização docente ocorre no âmbito dos domínios da ‘Autenticidade de Aprendizagem Musical’, onde ocorre a tensão pedagógica entre Autoridade e Autoritarismo fruto da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Dessa maneira, as aulas de música nessa perspectiva representam uma interação complexa entre esses três domínios que, a depender da condução docente e discente, poderá dar nascimento, ou não, a um processo de Musicalidade Crítica.

O processo de Musicalidade Crítica é semelhante ao processo de conscientização crítica descrito por Freire (1987). Tal processo desenvolve-se por meio de estágios de transitividade de consciência (FREIRE, 1959, p. 133), passando da consciência intransitiva⁴¹ para o estágio de transitividade ingênua⁴², que poderá se encaminhar para a consciência crítica⁴³ ou para a consciência fanatizada.⁴⁴

⁴⁰ No campo das práticas informais de aprendizagem musical, a autonomia virtual da música é o que permite ao ouvinte experimentar os significados inerentes da música, livres, por um instante, de suas delineações negativas. Esta autonomia classifica-se como ‘virtual’, pois sabemos que, integralmente, “[n]enhum música pode existir sem transmitir algum significado delineado” (GREEN, 2005, p. 07). Porém, em determinadas atividades, devido ao engajamento dos indivíduos em suas atividades musicais, por um momento, ainda que de forma passageira, o ouvinte pode aproximar-se dos significados inerentes sem a interferência de delineações negativas.

⁴¹ A consciência intransitiva é marcada pelo “incompromisso entre o homem e sua existência” (FREIRE, 1959, p. 30); “limitação de sua esfera de apreensão” (FREIRE, 1967, p. 58). Representa um ser vegetativo, impermeável aos desafios e mudanças.

⁴² A transitividade ingênua é marcada pela “simplicidade na interpretação dos problemas”, “fragilidade da argumentação” (FREIRE, 1959, p. 29-30), “desconfiança de tudo o que é novo” (FREIRE, 1959, p. 29-30), “explicação mágica” (FREIRE, 1959, p. 29-30), “tendência ao conformismo” (FREIRE, 1959, p. 29-30). Representa o “homem massa” (FREIRE, 1967, p. 59).

⁴³ A consciência crítica é marcada pela “profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1959, p. 30), “segurança na argumentação” (FREIRE, 1959, p. 30); “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica” (FREIRE, 1967, p. 105).

É importante ressaltar que a passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva-crítica não ocorre automaticamente, mas sim, inserida em um “trabalho educativo com essa destinação” (FREIRE, 1959, p. 32). Freire (1979, p. 22) afirma que o objetivo principal de todo processo educativo deve ser provocar no educando uma atitude crítica de reflexão que o leve à ação. Este objetivo é de certa forma, retomado por Green (2008b, p. 14) quando define que um dos objetivos da educação musical é permitir ao aluno desenvolver o que denominou de Musicalidade Crítica (GREEN, 2008b, p. 14).

Em outras palavras, o processo de musicalização crítica representa um processo de conscientização crítica sobre o mundo a partir do objeto música. Aliando o processo de consciência crítica descrito por Freire (1959, p. 133) à Teoria do Significado Musical (GREEN, 2008a) temos o constructo teórico da conscientização musical crítica. Tal processo visa alcançar a Musicalidade Crítica que culmina na Educação Musical Libertadora, tal como sugere Narita (2014, 2015). Apresentamos abaixo tal relação (Figura 16):

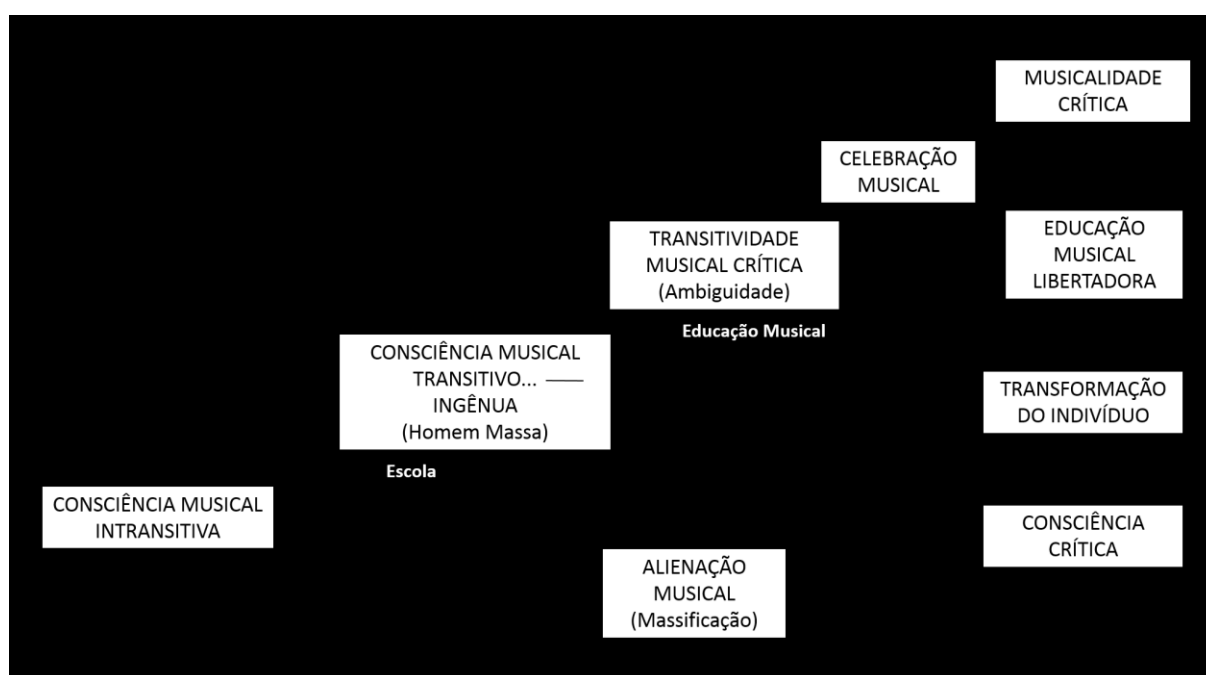


Figura 16: Processo de Conscientização Musical Crítica
Fonte: Nossa.

⁴⁴ A consciência fanatizada é marcada pelo “incompromisso com a existência (FREIRE, 1967, p. 105); caracterizado por “alto teor de irracionalidade” (FREIRE, 1967, p. 51), onde os seres se “embrutececem e geram ódios” (FREIRE, 1967, p. 51).

Compreendo que a Musicalidade Crítica, embora não seja uma teoria, representa uma expansão teórica da Teoria do Significado Musical. O processo de conscientização docente e discente, estimulado pelas práticas informais de aprendizagem musical na escola, são de fundamental importância para a consolidação dos comportamentos e atitudes que levarão os indivíduos ao estágio de Musicalidade Crítica. Entendo que a Musicalidade Crítica representa à culminação da Teoria do Significado Musical no campo da Educação Musical.

A escola representa um dos espaços de consciência musical transitivo ingênua, onde, na maior parte das vezes, o aluno se encontra massificado, pressionado musicalmente por imposições ideológicas advindas da mídia e indústria cultural. Além de sofrer a influência do ‘*habitus* escolar’, herança da pedagogia tradicional conformada pela Educação Bancária. Assim, a Educação Musical deve trabalhar, idealmente, na perspectiva de estimular nos alunos o pensamento crítico sobre a música e sobre as práticas musicais, representando um movimento de transitividade musical crítica em direção à celebração musical e posteriormente à Musicalidade Crítica.

A Musicalidade Crítica, portanto, envolve a ideia de que toda música pode ser ouvida de maneira analítica e com graus diferentes de percepção e compreensão musical. Para que esta capacidade analítica cresça é necessário aperfeiçoar e ampliar a capacidade de escuta e apreciação musical de modo a perceber as relações inerentes que existem dentro da música (GREEN, 2008b, p. 84). Ao realizar um processo de educação musical destinado a elevar seus níveis de consciência sobre os significados inerentes e delineados presentes na música o aluno ascende ao estado de transitividade musical crítica, onde impera a experiência musical de ambiguidade (GREEN, 2008b, p. 88).

Em trânsito musical crítico, o educando pode aproximar-se da experiência de celebração musical (GREEN, 2008b, p. 89), possibilitando-o alcançar a Musicalidade Crítica e os outros níveis de percepção da realidade, que englobam a transformação do indivíduo e sua conscientização crítica sobre o mundo. Segundo Green (2006, p. 117), o aluno começa escolhendo as músicas que lhes são familiares e decidindo a maneira como irá aprender, para depois transcender a música e “e-duc[ar-se]” (GREEN, 2006, p. 117). Este processo de autoconhecimento conduz o educando a ser mais consciente, não apenas da realidade musical, mas de todos os elementos que incidem sobre ela, como aspectos culturais, sociais, filosóficos e políticos entre outros, que o conduzirão a níveis crescentes de empoderamento e conscientização (WESTERLUND, 2012, p. 16).

Se observarmos que a palavra educação é derivada do verbo latino *educere*, podemos dizer que a educação musical, enquanto processo educativo, possui a capacidade de “[...]”

produzir e/ou desenvolver as capacidades, habilidades e aptidões que já existem potencialmente no aluno” (FOLKESTAD, 2006, p. 139). Portanto, a educação musical como prática transformadora aborda problemas que envolvem a conexão da palavra e do mundo, o que nos leva a ideia de conscientização (SCHMIDT, 2005, p. 15 *apud* WRIGHT, 2008, p. 23).

Ressaltamos que esse esquema teórico de conscientização musical crítica evidencia que a educação musical pode ser um instrumento concreto de transformação social. Quando nos referimos comumente à transformação social sabemos que existem diversas formas de se operar essa transformação. No entanto, minha formulação indica que um processo de transformação social pode ser iniciado através de um processo de educação musical crítica que se inicia através de um processo de escuta musical atenta, primeiro nível do processo de musicalidade crítica. Em outras palavras, defendo que o desenvolvimento crítico da escuta musical, representa um aspecto fundamental para a educação musical.

Em suma, o processo de conscientização musical crítica, tem como elemento chave o desenvolvimento da Musicalidade Crítica, define novos rumos para a educação musical, enfatizando a necessidade de uma educação musical transformadora (ABRAHAMS, 2005a, 2005b, 2007; NARITA, 2014, 2015). Portanto, configura-se como uma educação musical para a humanização e para a justiça social (NARITA; GREEN, 2015; WRIGHT, 2008). Logicamente para que isso seja uma realidade temos que superar diversos estágios de consciência a nível individual e a nível coletivo. Tal processo de conscientização requer ainda ações concretas a nível social, político e econômico que garantam as condições necessárias para a implementação de tal ideal. Portanto, a percepção de nossas limitações enquanto povo e nação representa a concretude de nossas situações-limites, que requerem, igualmente, atos limites.

À medida que os esses atos limites forem rompendo as situações-limites, poderemos vislumbrar o inédito para a Educação Musical. Pensando dessa forma, mais do que propor um esquema cartesiano para a resolução dos conflitos e dilemas de nossa área, esse esquema teórico objetiva lançar luzes, reflexões e provocações sobre as possibilidades de caminhos para a Educação Musical na contemporaneidade. Assim, a Educação Musical como instrumento de transformação social e pessoal não representa uma quimera, representa o nosso inédito viável.

Por exemplo, no meu projeto a situação-limite era que os alunos nunca haviam tido aulas de música e sofriam com a herança de uma Educação Bancária que afetava sensivelmente a sua capacidade de autonomia e responsabilidade em sala de aula. Essa é a

situação que deveriam superar. Os atos limites são as ações concretas necessárias que estão na zona de capacidade de realização dos indivíduos para a superação de suas limitações. No meu caso, foram os atos docentes que estavam em minha esfera de realização que fui capaz de manifestar para superar as minhas próprias limitações e as dificuldades que os alunos apresentavam.

O inédito viável, portanto, não representa um sonho, uma utopia, mas sim algo que ainda não foi realizado, mas que permanece como potência. Representa o que é possível de ser realizado, o que podemos fazer de concreto para transformar a realidade. Ou seja, o que precisamos fazer para sairmos de uma perspectiva teórica para um processo de transformação social e humana através da música. Nesse sentido, o inédito viável será alcançar um processo de conscientização sobre o mundo e com o mundo a partir do objeto música, a partir da Educação Musical. Sabemos que esta não será uma tarefa fácil, mas é possível de ser realizada. Porém exige luta, compromisso, ética e amor, elementos que serão forjados em uma paciência a toda prova.

10.2.1 Síntese da seção e considerações parciais

Nesse capítulo apresentei a conscientização como categoria central de minha pesquisa, o que implica dizer que o processo educativo representa em si um processo de conscientização. Inseridos neste processo professores e alunos vão percebendo as situações-limites que os condicionam e esboçando atos limites que anunciam as possibilidades do inédito viável. Destaquei ainda que esse processo de conscientização representa a base da Musicalidade Crítica, pois nos domínios da ‘Autonomia pessoal’ ocorre o processo de conscientização discente e nos domínios da ‘Autenticidade de Aprendizagem Musical, ocorre o processo de conscientização docente. Assim, defini, em caráter esquemático, o processo de conscientização musical crítico, junção do processo de conscientização definido por Paulo Freire e a Teoria dos Significados cunhada por Lucy Green, culminando na Musicalidade Crítica. Por fim, sugerimos que a Musicalidade Crítica abre portas para uma educação musical humanizadora, pautada na justiça social.

11. CONCLUSÕES: DE FRENTE PARA O FUTURO

Para organização e estruturação de minha tese adotei as categorias Freirianas situações-limites, atos limites e inédito viável. Em primeiro lugar descrevi os fatos que aconteceram ao longo da pesquisa evidenciando as situações que impediam a mim e aos alunos de se desenvolverem livremente na proposta. Fiz uma descrição detalhada das situações-limites que enfrentávamos. Em seguida descrevi as ações que desenvolvi para superação destes limites, o que Freire denomina de atos limites. Por fim, evidenciamos novos caminhos para a Educação Musical, o que conforma o inédito viável manifesto na dimensão potencial da Musicalidade Crítica. Dessa forma a presente seção se organiza da seguinte forma, a saber: 1) Retrospectiva Crítica: a) Contribuições da tese; e b) Implicações para pesquisa futuras.

11.1 Retrospectiva Crítica

Minha pesquisa representa uma pesquisa de cunho prático-teórico sobre a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Após realizar uma breve revisão bibliográfica sobre as práticas informais de aprendizagem musical e os princípios que fundamentam sua aplicação ao ambiente escolar, bem como sobre os principais conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, minha tese visou responder a seguinte questão de pesquisa: Como se caracterizam as atitudes e os comportamentos dos alunos e professores inseridos em práticas informais de aprendizagem musical na escola? Assim, visando responder esta pergunta elenquei dois objetivos principais para minha investigação: a) Categorizar, descrever e analisar as atitudes e os comportamentos de alunos e um determinado professor inserido em práticas informais de aprendizagem musical em uma escola brasileira específica.

Adotei como procedimento central de análise e discussão dos dados o método indutivo de pesquisa descrito pela Teoria Fundamentada. Assim, através da análise de meus dados e fundamentado no processo de conscientização descrito por Freire, desenvolvi um modelo teórico que determina parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola. Utilizei como instrumentos de coleta de dados entrevistas coletivas, semiestruturadas, questionários e observações participante, diário de campo, bem como gravações em áudio e vídeo do processo de produção, experimentação e apresentação musical dos alunos.

No primeiro semestre de 2017 ministrei 64 aulas na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), inspirado pela metodologia desenvolvida por Green (2008b) para a aplicação das práticas musicais informais na escola. Em minhas aulas os alunos deveriam aprender as músicas informalmente, sem o ensino tradicional do professor, tirando-as de ouvido e trabalhando em conjunto com os demais colegas de turma.

Contrariamente ao resultado musical alcançado pela experiência inglesa (GREEN, 2008b) o meu afastamento docente da sala de aula provocou nos alunos a desmotivação frente à realização das atividades, ao invés de motivação e engajamento como aconteceu em Londres (GREEN, 2008b). Inicialmente sabia que o contexto educacional brasileiro era diferente do contexto inglês, porém não imaginava que os resultados de minha investigação seriam praticamente opostos. Assim, ao longo de minha pesquisa experimentei diversos conflitos internos que me fizeram (re) pensar o meu papel docente em sala de aula em busca de me sintonizar e compreender melhor as necessidades musicais dos meus alunos. Esta não foi uma tarefa fácil, pois durante toda a minha formação docente esta foi a primeira vez em que, de fato, vivenciei as práticas musicais informais na escola, apesar de ser um músico de formação popular/informal.

Ao longo de minha pesquisa eu, enquanto professor e pesquisador, atravessava (e atravesso) um processo de conscientização e familiarização acerca da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, bem como os alunos também atravessavam (e atravessam) um processo de conscientização e familiarização quanto à aprendizagem informal de música na escola. Inseridos nesse contexto ambos possuíamos situações-limites diferentes a serem superadas, ou seja, dificuldades e barreiras diferenciadas a serem vencidas no campo docente e discente.

Enquanto professor eu necessitava superar as seguintes situações-limites principais, a saber: a) Compreender o papel do professor dentro da proposta de aprendizagem informal de música na escola; b) Aproximar-me dos alunos como um modelo musical e não como um professor tradicional; c) Respeitar e sintonizar-me com o universo e necessidades musicais dos alunos; d) Superar a dicotomia Autoridade/Autoritarismo; e e) Afastar-me da herança bancária de ensino que me impelia a uma postura não dialógica frente aos alunos.

Já os alunos têm as suas próprias situações-limites a serem superadas, tais como: a) Falta de experiência musical; b) dificuldades de ‘tirar as músicas de ouvido’; c) Dificuldade de assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado; d) Necessidade de quebrar a postura passiva de atuação dentro da sala de aula; e e) Superação do ‘*habitus* escolar’, herança da

Educação Bancária, que os impelia a se esforçarem somente para a realização de atividades que geravam notas; e f) Superar a dicotomia Liberdade/Licenciosidade.

Observei que a escola é um local tradicionalmente de aprendizagem formal, onde os alunos têm, normalmente, um currículo estruturado, programas de ensino, provas e avaliações bem definidas. Dentro deste sistema tradicional de ensino e aprendizagem o professor e o aluno têm papéis bem definidos. De forma simplificada, pode-se dizer que o ensino tradicional define que o professor ensina e o aluno aprende, em uma relação hierárquica imodificável.

Entretanto, quando trazemos para um ambiente formal práticas de aprendizagem do ambiente informal, onde não existe currículo, prova, métodos ou uma estrutura a ser seguida, é necessário um novo tipo de professor e um novo tipo de aluno. Um professor que seja mais mediador do que direcionador e um aluno que seja menos passivo e mais autônomo. Isso gera o que podemos chamar de ‘tensão pedagógica’, onde, muitas vezes, os valores do ensino formal se chocam os com os valores e práticas da aprendizagem informal.

Essa constatação me fez refletir sobre a importância do meu papel docente em sala de aula. Descobri que grande parte do sucesso ou insucesso da proposta musical informal na escola depende da postura docente do professor. Segundo os meus comportamentos poderei limitar ou ampliar a liberdade e autonomia musical dos meus alunos em sala de aula. Isso faz parte da dinâmica da aprendizagem informal, onde o professor deixa de ser o centro do ensino, deixa de ter todas as respostas e passa a lidar com as angústias, medos e desconfortos que, normalmente, são mascarados pela rigidez do ensino tradicional vigente.

Nesse esforço por sair de minha zona de conforto pude conhecer muito sobre mim mesmo enquanto professor, pesquisador e ser humano. Devido à força hegemônica do ensino tecnicista que paira sobre o ensino tradicional, muitas vezes, a dimensão humana e transformadora da educação fica relegada a segundo plano, sufocada por índices de qualidade e aferição quantitativos. A aprendizagem informal possui natureza caótica e complexa e, portanto, não pode ser mensurada objetivamente. Perceber isso me fez aguçar a visão para compreender, como diz a máxima sociológica, que “as coisas não são o que parecem” (BERGER, 1963, p. 23).

Em outras palavras a realidade que a princípio parecia caótica e um tanto quanto perturbadora escondia em si marcas de um processo de conformação histórico-social que moldou no ambiente escolar uma tendência a atuação uniforme que se manifestava sutilmente em meus comportamentos docentes e também nos comportamento e atitudes dos alunos. Enquanto os alunos naturalizaram comportamentos de passividade e dependência, eu,

enquanto professor tendia a centralização do processo de ensino e aprendizagem musical. Ambos, portanto, sofriamos a influência da Educação Bancária presente no ensino formal, ainda que estivéssemos experimentando uma abordagem de aprendizagem informal de música na escola.

Penso que o fato que mais limitou os alunos em suas atuações em sala de aula foi a herança da Educação Bancária. Muitos alunos apenas se dedicavam à realização de atividades escolares que ‘valiam nota’, ou seja, que ofereciam subsídios para sua aprovação de uma série para outra ao final do ano letivo. Uma vez que meu GTD era uma atividade optativa, portanto não gerava notas que influenciariam na aprovação final dos alunos, eles não se viram na necessidade de se dedicarem as atividades.

Sabemos que a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares não são reguladas apenas pelas notas ou avaliações, mas o fato é que a escola formal conformou nos alunos este ‘*modus vivendi*’ escolar, ao qual denominei de ‘*habitus* escolar’. Assim, os alunos temem as avaliações, provas e exames, confundindo aprendizado com o recebimento de notas e mobilizando a sua vontade exclusivamente para a realização de atividades que concorrem para o recebimento de notas ou mensurações objetivas.

Ao desvelar os condicionantes da Educação Bancária, fica claro que os problemas e os dilemas que enfrentei em minha pesquisa não são exclusividade das aulas de música, eles formam parte de uma problemática histórica que acompanha a educação brasileira ao longo das décadas. A forma como a escola está estruturada conformou nos alunos um aprendizado passivo e por isso as dificuldades que se apresentaram em meu GTD estariam presentes em qualquer outra disciplina ou atividade escolar, pois conforma um ‘*habitus* escolar’, que conscientemente ou inconscientemente, permeiam os comportamentos e atitudes dos alunos na escola.

Dessa forma, defini que as marcas da Educação Bancária no ensino imprimiram nos alunos uma consciência ingênua frente ao próprio aprendizado. Por isso, compreendi que talvez o maior problema da educação não seja estrutural ou sistêmica, nem mesmo um problema de ordem metodológica ou epistemológica. O problema da educação reside, como nos alerta implicitamente Freire e Vieira Pinto, em um problema de consciência. Os alunos estavam livres para realizar qualquer atividade musical que quisessem, mas, grande parte deles optou por não fazê-lo. Os alunos são movidos pelas avaliações e pelas exigências do sistema, pois quando tem liberdade total de escolha suas atuações respondem ao influxo de uma consciência ingênua que os limita e os conforma a inação, ou seja, a aceitação de sua situação-limite.

A decisão de engajamento ou participação do aluno nas aulas é sempre individual. Ainda que eles realizem as atividades por pressão das provas ou avaliações, ninguém pode, obrigá-lo a aprender, obrigá-lo a gostar das aulas. Essa decisão está diretamente relacionada com a consciência que cada aluno possui sobre si e sobre os condicionantes que engendram as situações-limites que os envolvem. Compreendi ainda que os alunos gostam de música, que as práticas informais de aprendizagem musical na escola são promissoras, mas que enquanto não formos capazes de superar as marcas desta Educação Bancária presentes na escola brasileira, nossos esforços de mudança serão em vão.

De outro modo enquanto a consciência dos indivíduos permanecerem ingênua no ambiente escolar, pouco adiantará alterarmos os métodos ou metodologias de ensino de música, pois o elemento causal reside no processo de conscientização. Em suma, enquanto do ponto de vista docente, os conflitos que experimentei se resumem na dicotomia entre a Autoridade e o Autoritarismo; nos alunos estes conflitos se resumem na contradição entre a Liberdade e a Licenciosidade. Dessa forma, ressalto que estas tensões são ocasionadas pelo ‘*habitus* escolar’, derivado da herança da Educação Bancária que paira como elemento a ser superado no ensino formal na escola brasileira.

Como professor eu deveria auxiliar os alunos a transporem as suas situações-limites que se revelavam, em termos musicais, principalmente, na dificuldade de tirarem as músicas de ouvido. Para facilitar este processo produzi algumas folhas com orientações didáticas, com base em simplificações de cifras e tablaturas, para que os alunos pudessem guiar sua audição durante as atividades. A tarefa que tinham que realizar auditivamente era descobrir o ritmo da melodia da música e escolher a melhor digitação a ser executada. Esse material didático se mostrou promissor e deveria ser utilizado desde o primeiro dia de aula.

Durante este processo de experimentação e ensaios com os alunos compreendi que a dinâmica da aprendizagem informal é caótica. Em meio ao caos os alunos se desenvolvem de uma forma não linear, diferente do ensino tradicional formal. O caos tende a se organizar naturalmente, assim se alternam processos de ordem e desordem buscando o equilíbrio num processo contínuo de auto-organização. Acredito que a utilização das práticas informais na escola permite ao professor atuar em conformidade com essa diversidade característica do universo escolar. Por isso tais práticas representam a busca pela unidade na diversidade, oferecendo a cada aluno a possibilidade de manifestar a sua própria voz e identidade musical.

Defini que os comportamentos e atitudes observados em mim e nos alunos eram derivados de nossos estados de consciência. Ao relacionar o processo de conscientização com as categorias dominantes observadas em minha análise esbocei, em caráter ensaístico, o

modelo teórico “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”, configurando um desdobramento crítico de minha pesquisa seguindo a metodologia proposta pela Teoria Fundamentada.

Esse modelo define que, se por um lado a autoridade e a liberdade são resultados de movimentos de uma consciência crítica ou em estado de transitividade crítica, por outro lado, o autoritarismo e a licenciosidade são frutos da manifestação de uma consciência ingênua ou em estado de transitividade ingênua. Inseridos em práticas informais de aprendizagem musical na escola os comportamentos docentes caracterizam-se pela relação entre Autoridade, conformada pelas dimensões da ética, respeito, diálogo, disciplina; e o Autoritarismo, conformado pelas dimensões imposição, anti-diálogo, silêncio e desrespeito. Já os comportamentos discentes são regulados pela tensão entre Liberdade, conformada pela responsabilidade, limites, engajamento, curiosidade; e a Licenciosidade, caracterizada pelas dimensões da indisciplina, irresponsabilidade, desengajamento e passividade.

Minha formulação teórica, portanto, pode ser de grande ajuda para professores de música interessados na aprendizagem informal de música na escola. Por própria experiência sei que os primeiros estágios do processo de implantação dessa proposta podem ser ‘assustadores’ ou mesmo desestimulantes. Por isso, ao saber de antemão da existência de tais dimensões e dicotomias, o professor pode encaminhar com maior segurança as questões pedagógicas em sua sala de aula dando a si mesmo e aos alunos o tempo necessário para a familiarização com a proposta.

Em outras palavras meu modelo teórico assemelha-se, em termos de função, à Teoria dos Significados desenvolvida por Green (2008a). Esta teoria define-se, não como uma teoria de aplicação cartesiana, mas sim como uma teoria sociológica de análise da experiência musical, determinando parâmetros que nos permitem compreender a experiência musical individual e coletiva dos sujeitos. Igualmente, o modelo esboçado nessa tese não representa uma teoria de aplicação linear ou padronização de comportamentos. Ele representa a definição de parâmetros a serem levados em consideração no momento da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola. Assim, tal modelo está aberto às disposições, interpretações e contribuições subjetivas dos futuros professores usuários.

Acredito que o processo de conscientização discente ocorre nos domínios da ‘Autonomia pessoal’, onde o aluno exercita sua liberdade de aprendizagem. É justamente nessa dimensão que se manifestam os conflitos discentes relacionados à dicotomia Liberdade e Licenciosidade. Já o processo de conscientização docente ocorre no âmbito dos domínios da ‘Autenticidade de Aprendizagem Musical’, onde ocorre a tensão pedagógica entre Autoridade

e Autoritarismo. De outro modo é no exercício da própria autonomia que os alunos se tornam autônomos e no exercício da verdadeira liberdade que os professores se tornam autoridade em sala de aula.

Desse modo, estabeleço a união teórica entre o processo de conscientização e a Musicalidade Crítica, que nada mais é que o processo de conscientização que o indivíduo realiza sobre si mesmo, no mundo e com o mundo, a partir do objeto música. É justamente a virtualidade potencial de alcançarmos a Musicalidade Crítica que nos permite sonharmos o inédito viável de termos uma Educação Musical que, além de ensinar música propriamente dita, pode conduzir alunos e professores a um processo de conscientização e humanização através da música.

Seguindo o esquema teórico que esbocei sobre o processo de conscientização musical crítico defino que tal processo de conscientização se inicia por meio da escuta atenta ou propositiva, onde os alunos podem, por meio da familiaridade estilística promovida pela repetição, compreender os significados inerentes presentes na música, ao mesmo tempo em que modificam as delineações negativas que por ventura possuem sobre ela. Acredito que é indispensável ao ensino de música atual promovermos atividades de escuta com os alunos, tal qual as atividades de escuta realizadas pelos músicos populares, pois neste processo vai implícito não apenas o sinal da autonomia, mas também a potencialidade de desenvolvermos uma escuta crítica que nos conduzirá ao estado de Musicalidade Crítica.

Quando Green (2008b) define o conceito de Musicalidade Crítica ela define implicitamente que sua pesquisa-ação sobre a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola representa a descrição de um processo de conscientização discente acerca do mundo. Esse processo se inicia por uma educação musical pautado na escuta musical crítica. Nesse sentido, minha tese representa a tentativa de endereçar, de forma palpável, as ideias de Freire ao campo da Educação Musical, ampliando as dimensões e importância da Musicalidade Crítica apontada por Green (2008b).

Entretanto, se por um lado as atividades de escuta musical permitem ampliar potencialmente os horizontes musicais dos alunos, por outro lado, alcançar o estado de conscientização como descrito por Freire, requer um trabalho pedagógico específico que não está totalmente definido pela literatura, permanecendo como um vasto campo de investigação acadêmico-científico. Os alunos não se tornarão críticos apenas por estarem aprendendo música informalmente ou por trabalharem autonomamente, ou mesmo por estarem motivados e engajados nas atividades. Entendo que todos esses processos são importantes, mas ao mesmo tempo em que estas práticas são realizadas devo buscar eliminar de minha prática

docente e nos discentes as marcas da Educação Bancária, por serem elas o gérmen de muitas mazelas no campo educacional brasileiro.

Acredito que a superação da Educação Bancária se dá através da instauração da Educação Problematicadora, como definida por Freire. Entretanto, tal instauração requer, não apenas mudanças individuais na forma de ensinar e de se relacionar com os alunos, mas modificações estruturais, políticas e econômicas no campo da educação que viabilizem a emergência e a aplicação desta concepção no dia a dia da sala de aula. Certamente minha pesquisa não poderá mudar esta realidade, mas posso assegurar que as observações e conclusões a que cheguei mudaram completamente a minha forma de compreender a Educação Musical e assim retorno à sala de aula com um novo ideal de educação.

O inédito viável se torna mais palpável, pois se por um lado não posso mudar o mundo, ou o sistema escolar, ou mesmo a minha escola, posso, enquanto professor, mudar a minha sala de aula, mudar a mim mesmo e isso já representa o início da mudança. Estes são os atos limites que estão em minha zona de realização, são os atos possíveis de realizar em busca do sonho possível, do inédito viável para mim. Gostaria de terminar esta tese com a sensação de ‘dever cumprido’, mas este trabalho me mostrou que ainda tenho muito a fazer pela Educação Musical no Brasil e que a mudança que espero começa no dia a dia e depende de mim, através de um contínuo processo de ação, reflexão e renovação, que conformam as bases do processo de conscientização.

11.1.1 Contribuições da Tese

Em síntese nossa tese trouxe as seguintes contribuições para o campo da Educação Musical, a saber: a) Descrição e categorização dos comportamentos docentes e discentes característicos da aplicação das práticas musicais informais em uma escola brasileira específica; b) Descrição do ‘*habitus* escolar’ como elemento a ser superado pela escola brasileira investigada; c) Criação do modelo teórico “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”; d) Estabelecimento da relação entre as práticas informais de aprendizagem musical com processo de conscientização descrito por Paulo Freire; e e) Descrição das etapas do processo de conscientização musical crítico, culminando com a Musicalidade Crítica, ao conjugar o processo de conscientização freiriano com a Teoria do Significado Musical cunhada por Lucy Green.

11.1.2. Implicações para pesquisas futuras

Como possíveis desdobramentos do nosso estudo sugiro a investigação sobre os seguintes pontos, a saber: a) Validação em contextos diversos do modelo “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”, bem como desenvolvimento e aprimoramento das categorias e subcategorias que definem o modelo; b) Investigação sobre a relação entre o processo de conscientização descrito por Freire e a Educação Musical; c) Investigação sobre as implicações do ‘*habitus* escolar’ no campo da Educação Musical escolar; e d) Aprofundamento dos estudos sobre a Musicalidade Crítica como elemento central do processo de Educação Musical.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMS, F. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 65-72, mar. 2005a.

_____. Transforming classroom music instruction with ideas from Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, v. 92, n. 1, 2005b, p.62-67.

_____. Musicing Paulo Freire: A critical pedagogy for music education. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Critical Pedagogy: Where are we now? Counterpoints: studies in the postmodern theory of education*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 223-237.

ADORNO, T. W. (1973). *Introdução à sociologia da música*. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

ALTEMEYER, F. Paulo Freire e a Teologia da Libertação. In: O PENSAMENTO de Paulo Freire como matriz integrada de práticas educadoras no meio popular. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012939.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

ANDRADE, P. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Estudos de Sociologia*, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2007.

ARROYO, M. Educação Musical na Contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG (SENPEM), 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002. v. 1, p. 18-29. Disponível em: <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e ciência, 1998.

BERGER, P. L. *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*. New York: Anchor Books, 1963.

BIESTA, G. The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, nonegological education and the limits of the hermeneutical world view, *Educational Philosophy and Theory*, v. 48, n. 4, p. 374-392, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131857.2015.1041442?needAccess=true>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, v. 30, n. 2, p. 161-180, 2014.

BOUFLEUER, J. P. Gnosiológica (situação). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 199-200.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Z. Práticas Cotidianas na escola e na família: Hipóteses sobre a constituição de habitus escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6304--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 193-243, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a10v17n49.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRIGHENTE, M.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRUNER, J. S. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

CANELLAS, A. J. C. Teoría Del Caos y Práctica Educativa. *Revista Galega do Ensino*, v. 13, n. 47, p. 1326-1343, nov. 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554834.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CAROL, M. M. Hegel/Hegelianismo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 201-203.

CEDEFOP. *Terminology of European Education and Training Policy: a selection of 130 terms*. 2. ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary#F>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009.

CLAUHS, M.; NEWELL, M. K. Co-learning and Co-teaching to Promote Change: A Response to the Housewright Declaration in a North American Undergraduate Music Education Programme. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p. 219-224.

COELHO, T. L. *Práticas informais de aprendizagem em música: a vivência de quatro músicos populares*. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, 2014.

D'AMORE, A. (Org.). *Musical Future: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition. London: Paul Hamlyn Foundation, 2010. Disponível em: <<https://www.musicalfutures.org/resource/musical-futures-an-approach-to-teaching-and-learning>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DICKSON, J.; DUFFY, C. 'Take it In, Not to Heart': Making Expectations of Collaborative Learning Explicit. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p. 205-211.

ESCOBAR G., M.; FERNANDEZ, A. L.; GUEVARA-NIEBLA, G. *Paulo Freire on Higher Education: A dialogue at the international University of Mexico*. Albany: State University of New York Press, 1994.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Centro Pedagógico. *Projeto político pedagógico*. Belo Horizonte, 2004.

FABRY, R. E. Enriching the Notion of Enculturation: Cognitive Integration, Predictive Processing, and the Case of Reading Acquisition. In: METZINGER, T.; WINDT, J. M. (Org.). *Open MIND*. Frankfurt: MIND Group, 2015, p. 1-23. Disponível em: <<https://open-mind.net/.../enriching-the-notion-of-enculturation>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FÁVERI, J. E. *Álvaro Vieira Pinto: Contribuições à educação libertadora de Paulo Freire*. São Paulo: LiberArs, 2014.

_____. (Org.). *O legado de Álvaro Vieira Pinto na voz de seus contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: LiberArs, 2015.

FEICHAS, H. F. B. Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration. *British Journal of Music Education*, v. 27, n. 1, p. 47-58, 2010.

FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FIORI, E. M. *Educação e Política*. Textos escolhidos, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 135-145, jul. 2006.

FONTEERRADA, M. T. O. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Ana Maria. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. [Nota 01]

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. 141f. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, Recife, Universidade do Recife, n. 4, p. 04-22, abr./jun. 1963. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3172>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Porto: Edições Base, 1978. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1401>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao São Paulo: Cortez & Moraes*, 1979.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997a.

_____. O papel da Humanização na Educação. *Revista da FAEEBA*, v. 1, n.7, p. 9-17, 1997b.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997c.

_____. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação e Mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, A. M. A. Paulo Freire and the Untested Feasibility. *Counterpoints, JSTOR*, v. 209, p. 7-14. 2002. Disponível em: <www.jstor.org/stable/42979482>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Inédito Viável. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 223-226.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: STRECH, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 88-89.

GADOTTI, M. *Comunicação Docente: Ensaio da caracterização da relação Educadora*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *História das Ideias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GASQUE, K. C. G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). *Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação*. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 83-118.

GAUNT, H. Promoting Professional and Paradigm Reflection amongst Conservatoire Teachers in an International Community. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p. 49-61.

GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013.

GHIGGI, G. Autoridade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 54-56.

GONÇALVES, W. A. O método Grounded Theory: Um norte teórico segundo o estado-da-arte do último biênio. *Revista Conbrad*, Maringá, v.1, n.2. p. 117-134, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaconbrad.com.br/editorial/index.php/conbrad/article/view/132>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

GOTTARDI, M. L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, v. 14, p. 109-123. 2015. Disponível em:

<http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08_A_AUTONOMIA_NA_APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2002.

_____. *Meaning, Autonomy and Authenticity in the Music Classroom*. London: Institute of Education, University of London, 2005. [Based on an inaugural lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 6 December 2005.]

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 2, aug. 2006, p. 101-118.

_____. (1988). *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. 2. ed. London: Arima Publishing, 2008a.

_____. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008b.

_____. Response to special issue of 'Action, criticism and theory for music education' concerning 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 8, n. 2, p. 120-132, out. 2009. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. Tradução: Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM, Londrina*, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

_____. *Music Education as Critical Theory and Practice: Selected Essays*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 2014a.

GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. (Org.). 2. ed. *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford Press, 2015.

GREEN, L.; D'AMORE, A. Informal Learning. In: A. D'AMORE. *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3, London: Paul Hamlyn Foundation, p. 130-170, 2010.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

HENEGMULLE, E. *La Salle: Uma leitura de leituras*. Canoas: Ed. La Salle, 2000.

ILLICH, I. (1971). *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JASPERS, K. *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Tradução: Ramón de la Serna. Barcelona: Labor, 1933.

_____. *Balance y perspectiva: discursos y ensayos*. Madrid: Revista de Occidente, 1953.

_____. (1950). *Razão e Anti-razão em Nosso Tempo*. Tradução: Álvaro Viera Pinto. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1958.

_____. (1935). *Razon y Existencia: Cinco Lecciones*. Tradução: Haraldo Kahnemann. Buenos Aires: Editorial Nova, 1959.

_____. *Psicología de las Concepciones del Mundo*. Madrid: Editorial Gredos, 1967.

_____. (1962). *La Fe Filosófica ante la Revelación*. Tradução: Gonzalo Díaz y Díaz. Madrid: Editorial Gredos, 1968.

_____. (1971). *Filosofia da Existência: Conferências pronunciadas na Academia Alemã de Frankfurt*. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

KIERKEGAARD, S. A. *Diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero Humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Disponível em: <http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/03/Kierkegaard_Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1979.pdf>. Acesso em: 27mai. 2018.

_____. *Ponto de vista explicativo de minha obra como escritor*. Lisboa: Edições 70, 2002.

LALANDE, A. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEBLER, D. Using Formal Self and Peer-assessment as a Proactive Tool in Building a Collaborative Learning Environment: Theory into Practice in a Popular Music Programme. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p. 111-121.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, Robert H. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press, 2007.

LEITE, F. Raciocínio e procedimentos da Grounded Theory Construtivista. *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação*, v. 3, n. 6, p. 76-85, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/11310>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

LEME, M. I. D. S.; CARVALHO, A. M. Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 23, n. 24, p. 55-77, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: Sendas Percorridas*. 1992. 235f. Volume I. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11781>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

_____. *Avaliação escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: 2002.

_____. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

LUZZATTO, E.; DIMARCO, G. (Org.). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*. New York: Nova Science Publishers, 2010.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 53-54.

MAFRA, J. F. *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. 2007. 262f. Tese (Tese em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAK, P. Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: MAK, P.; KORS, N.; RENSAHW, P. (Org.). *Formal, non-formal and informal learning in music*. The Hague, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning in Music, 2007, p. 8-27.

MANNHEIM, K. *Libertad, poder y planificación democrática*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1953.

_____. *Ensayos de sociologia de la cultura*. Madri: Aguilar, 1957.

_____. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

MANS, M. Informal learning and values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 8, n. 2, p. 79–93, out. 2009. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Mans8_2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MARCEL, G. *Journal Metaphysique*. Paris: Gallimard, 1927.

_____. *Le mystère de l'être I*. Paris: Aubier, 1951a.

_____. *Les hommes contre l'humain*. Paris: La Colombe, 1951b.

_____. *L'homme problématique*. Paris: Aubier, 1955.

_____. *Essai de philosophie concrete*. Paris: Gallimard, 1967.

MARITAIN, J. (1936). *Humanismo Integral*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

_____. *A pessoa e o bem comum*. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1962.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: A trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 1, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

MARTINS, R. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MIELL, D.; LITTLETON, K. *Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives*. London: Free Association Books, 2004.

MORENO, A. *Educación y caos: Del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*. 1 ed. Santiago: Ediciones de la Junji, 2016.

MOUNIER, E. (1950). *O personalismo*. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

MUÑOZ, C. C. Complejidad, caos y educación. *Plumilla Educativa*, v. 6, n.1, p. 11-26. 2009. Disponível em:
<<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/555>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, v. 9, n. 25, p. 87-100. 2010. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/43531216_Complejidades_educativas_emergentes_y_caoticas>. Acesso em: 16 jun. 2019.

NARITA, F. M. *Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization*. 2014. 335 f. Tese (PhD in Music Education) – Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

_____. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 62-75, 2015.

NARITA, F. M.; GREEN, L. Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education. In: BENEDICT, C.; SCHMIDT, P.; SPRUCE, G.; WOODFORD, P. (Org.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York: Oxford University Press, 2015, p. 302-317.

NASH, R. ‘*Social explanation and socialization: on Bourdieu and the structure, disposition, practice scheme*’, *Sociological Review*, v. 51, n. 1, p. 43–62, 2003.

NERIS, A. M. “Educação para Todos”: Uma Proposta Comeniana. *Unifunec Ciências Sociais E Educação*, v.1, n. 2, p. 32-43, 2016. Disponível em:
<<https://seer.funecsantafe.edu.br/index.php?journal=EDUC&page=article&op=view&path%5B%5D=2172&path%5B%5D=pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

NETO, A. S.; FORTUNATO, I. Donald Schön e o “professor reflexivo”. In: NETO, A. S.; FORTUNATO. (Org.). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 3-15. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Raphael_Feitosa/publication/311743777_Decadas_do_surgimento_do_practicum_reflexivo_por_teorias_e_praticas_articuladas_na_formacao_e_na_acao_docentes/links/58b5679c458515ebc0be5521/Decadas-do-surgimento-do-practicum-reflexivo-por-teorias-e-praticas-articuladas-na-formacao-e-na-acao-docentes.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia Da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.1, p. 229-241, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/ep448.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. M. B. Campo, habitus escolar e habitus militar: Internalização de disposições no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 181-195, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2687/2683>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

OSOWSKI, C. I. Situações-Limites. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 375-376.

PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, M.; ALVES, E. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos pcn-arte. In: PENNA, Maura. et. al. (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 57-80.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015337/pdf_97>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PIAGET, J. *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1929.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, A. V. (1956). *Ideologia e desenvolvimento nacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960.

_____. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960a. v.1.

_____. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960b. v.2.

PRETI, O. *Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões*. Cuiabá: Nead/UFMT, 2005.

REAY, D. "They employ cleaners to do that?" Habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, v. 16, n. 3, p. 353-371. 1995.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 405-418, dez. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a04.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

RENSHAW, P. Collaborative Learning: A Catalyst for Organizational Development in Higher Music Education. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p. 237-246.

ROBERTS, T. S. (Org.). *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*. Melbourne: Information Science Publishing, 2003.

RODRIGUES, F. M. *As "práticas informais" e o "aprendizado não formal" na oficina de música do projeto PIBID/ESMU/UEMG*. 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUEZ, C. Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 8, n. 2, p. 35-45, out. 2009. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SAETHER, E. The Art of Stepping Outside Comfort Zones: Intercultural Collaborative Learning in the Intercultural GLOMUS Camp. In: GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Org.). *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate, 2013, p. 37-48.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.

_____. *As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: 2013.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. *Educação, Sociedades e Culturas*, v. 1. n. 23, p. 21-42. 2005. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. 1. ed. United States of America: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- _____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. *Revista Brasileira de Educação*, Rio e Janeiro, v.14, n.41, p.296-307, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- SILVA, E. L. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SLATER, P. *Origens e significações da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SMALL, C. Afterword. In: WRIGHT, R. (Org.). *Sociology and Music Education*. London and New York: Routledge, 2016, p. 283-290.
- SMITH, B. L.; MACGREGOR, J. T. What is Collaborative Learning? In: GOODSSELL, A. S. et al. *Collaborative Learning: a sourcebook for higher education*. Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1992, p. 10-30.
- SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SUNG, J. M. Liberdade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 241-243.
- _____. Licenciosidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 244-245.
- TAN, L. Enculturation. In: THOMPSON, W. F. (Org.). *Music in the social and behavioral sciences: An encyclopedia*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014, p. 393-395.
- TAYLOR, E. W. Teaching and Emotions in a Nonformal Educational Setting. *New Directions for Adult and Continuing Education*, v. 2008, n. 120, p. 79-87, winter. 2008. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ace.318>>. Acesso em: 14 mar. 2019.
- TOLEDO, C. N. A ideologia Pre/clara: a produção isebiana. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 2, p. 125-137. 1975. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731975000100005>. Acesso em: 19 mai. 2018.
- _____. *ISEB: Fábrica de Ideologias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- UNICEF. *Guia Municipal de Prevenção da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. 2012. Disponível:

<http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//cartilha-_escolas_seguras.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WATKINS, M. Discipline, Consciousness and the Formation of a Scholarly Habitus. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, v. 19, n. 4, p. 545–557, dec. 2005.

WESTERLUND, H. What can a reflective teacher learn from philosophies of music education. In: PHILPOTT, C.; SPRUCE, G. (Org.) *Debates in Music Teaching*. Abingdon: Routledge, 2012, p. 09-19.

WRIGHT, R. Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. Music Education as Liberatory Education. In: *International Society of Music Education, World Conference*, Bologna. 2008. p. 20-25.

_____. Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, v. 10, n. 3, p. 389-402, 2008a.

_____. ‘Now We’re the Musicians’: Using Bourdieu’s Concepts of Habitus, Capital and Field to Analyse Informal Learning in Canadian Music Education. In: BURNARD, P; SODERMAN, J.; HOFVANDER-TRULSSON, Y. (Org.). *Bourdieu and the Sociology of Music, Music Education and Research*. Farnham: Ashgate, 2015, p. 79-98,

_____. Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. In: WRIGHT, R. (Org.). *Sociology and Music Education*. London and New York: Routledge, 2016, p. 263-281.

XAVIER, A. P. *O Habitus Escolar na Construção da Qualidade do Ensino*. 2013. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 117-118.

_____. Ser mais. In: STRECH, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 369-371.

VITA

Alan Caldas Simões nasceu em 1984 na cidade do Rio de Janeiro. Passou a infância na cidade de Salvador na Bahia, a adolescência e juventude no estado do Espírito Santo. Iniciou seus estudos musicais como trombonista em bandas de música na cidade de Guarapari (ES). Desde 2002 atuou ativamente no cenário musical capixaba integrando bandas pop, bandas de baile, casamento, samba, choro e carnaval.

Em 2006 ingressou no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo concluído seus estudos em 2010. Em agosto de 2011 ingressou no Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a orientação do Professor Doutor Sérgio Álvarez, concluindo o curso em fevereiro de 2013.

De 2012-2014 foi professor substituto do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) da UFES onde ministrou a disciplina Estágio Supervisionado em Música I-IV. Ainda em 2014 foi professor de Artes da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, atuando no Ensino Médio. Ao final de 2014 foi professor contratado da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), ministrando a disciplina Metodologia da Educação Musical I.

Desde 2014, até a presente data, é professor efetivo de Artes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* São Mateus, onde desenvolve projetos de extensão musical para a comunidade e aulas de fundamentos da Arte para o Ensino Médio Técnico Tecnológico.