

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Walter de Sousa Silva

**OS MODOS PEDAGÓGICOS E A APRENDIZAGEM MUSICAL
HUMANIZADORA DE SETE JOVENS NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO
RECANTO DAS EMAS - DISTRITO FEDERAL**

Brasília

2024

WALTER DE SOUSA SILVA

**OS MODOS PEDAGÓGICOS E A APRENDIZAGEM MUSICAL
HUMANIZADORA DE SETE JOVENS NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO
RECANTO DAS EMAS - DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação em Música

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins

BRASÍLIA

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586m Silva, Walter de Sousa
Os Modos Pedagógicos e a Aprendizagem Musical
Humanizadora de Sete Jovens na Unidade de Internação do
Recanto das Emas - Distrito Federal / Walter de Sousa Silva;
orientador Paulo Roberto Affonso Marins. -- Brasília, 2024.
89 p.

Dissertação(Mestrado em Música) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Socioeducação. 2. Educação musical. 3. Pensamento
Crítico. 4. Humanização. 5. Modos pedagógicos. I. Marins,
Paulo Roberto Affonso, orient. II. Título.



Universidade de Brasília
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação intitulada Os Modos Pedagógicos e a Aprendizagem Musical Humanizadora de Sete Jovens na Unidade de Internação do Recanto das Emas - Distrito Federal, de autoria de Walter de Sousa Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins - UnB
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu - UnB
Examinadora interna ao programa

Profa. Dra. Luciana Fernandes Hamond - UFMT
Examinadora externa à Instituição

Data de aprovação: Brasília, 7 de novembro de 2024.

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-1113

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha ancestralidade afro-brasileira. A todas e todos cujas vidas, lutas e conquistas permitiram que eu esteja hoje onde estou. Dedico também este esforço acadêmico a cada adolescente e jovem com quem tive a honra de trabalhar no sistema socioeducativo do Distrito Federal. Esta pesquisa é para Vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Força Criadora do Universo. Agradeço à minha família, especialmente nas pessoas de minha esposa, Jéssica, que sempre me mostra como ser melhor e a ver o que tenho de mais valioso; minha irmã Taynara, exemplo de dedicação e trabalho e mão fraterna a se estender nos momentos de dificuldade; minha mãe, Domingas, a quem eu devo a vida e a forja de valores essenciais para enfrentar o mundo e lutar minhas batalhas; minha tia Linda, a quem meu olhar sempre se volta em busca de modelo de bem viver e deixar viver, e que desde quando me lembro incentivou meus mais ousados voos; minha tia Clau, que tantas vezes me resgatou com seu sorriso e ajudou a nutrir com tanta generosidade minha sensibilidade artística e docente. Agradeço ainda ao meu irmão Vi, pela força em diversas aventuras e por realimentar em mim desde pequeno o amor pelas artes. Agradeço também aos meus sobrinhos Alice e Luiz, que despertam e convidam ao doce brincar a minha criança interior.

Minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Música da “minha” Universidade de Brasília, ao seu corpo docente, sobremaneira na pessoa da Professora Doutora Flávia Narita, por todo acolhimento, pelos diálogos e compartilhamentos de ideias; e aos colegas, entre os quais posso nomear Marcus, Maikon, Lorena, Raquel, Éderson e Moisés, com quem compartilhei vivências, conhecimentos, angústias e alegrias. Meus agradecimentos também às verdadeiras amigadas – Denilson Rocha, Cleiton Fernandes, Cleiber Motta, Marcelo Canuto, Alex Guedes, Elessandra Cruz, Mel di Souza, Ricardo Omar, Rafael Stefani, Renato Matos, Sheila Phelippe, Rita Cruz, Danielle Amorim, Jeferson Alves e Mateus Nigrimanum – que me ofereceram apoio e sua fé na minha capacidade de cumprir com essa missão acadêmica.

Meu sincero *pode crer, é nós!* a cada adolescente e jovem com quem fiz, ensinei e aprendi música no sistema socioeducativo.

Agradeço, enfim à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal pelo apoio nesse trabalho de pesquisa, especialmente nas pessoas de Kellen Messias, Isabela Severo, Marta Neves, Sarah Dias, Erica Rezende, Carlos Marcelo e Paulo Pereira.

“Que as forças protetoras que guiam o Universo nos livrem da iniquidade do sistema.”

(Sandrox, s/d)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objeto de estudo as práticas pedagógico-musicais do Núcleo de Música da Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) e sua análise a partir do modelo dialógico de Narita (2014), dos princípios da abordagem musical informal de Lucy Green (2008) e da educação humanizadora e libertadora de Paulo Freire. O objetivo dessa pesquisa foi utilizar o modelo dialógico de Narita (2014) para analisar as ações docentes em práticas musicais criativas baseadas na abordagem musical informal de Green (2008). Realizou-se uma pesquisa-ação em que houve preenchimento de questionários diagnósticos, intervenções pedagógico-musicais, observações dessas práticas musicais, rodas de autoavaliação verbais e escritas, análise de produtos musicais e entrevistas com jovens em cumprimento de medida de internação na UNIRE. Revelaram-se nas interações musicais valores sociais, lúdicos, terapêuticos, dialógicos e humanizadores. A análise dos modos pedagógicos de Narita (2014) revelou mudança gradual de uma dinâmica centrada no professor para uma abordagem mais colaborativa e centrada nos estudantes. Um dos princípios da proposta informal mais significativos para este trabalho foi o da liberdade. Para educadores musicais, este trabalho aponta para a importância de criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação e colaboração entre os estudantes; de reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios e das contribuições de aprendizes, de previsão no planejamento da acomodação de interesses e necessidades emergentes de estudantes; da atuação como facilitador e de promoção de oportunidades para que estudantes assumam papéis mais conscientes, e do fomento a reflexões críticas sobre os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Socioeducação, Abordagem musical informal, Modos pedagógicos, Criticidade, Humanização.

ABSTRACT

The object of this research are the musical-pedagogical practices from the Núcleo de Música da Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE). Those practices were analysed according to Narita's (2014) dialogic model, Lucy Green's (2008) principles of informal music learning and Paulo Freire's humanizing and liberating education. This research aimed at analysing creative musical practices, based on Green's (2008) informal approach following Narita's (2014) dialogic model. This is an action research carried out through filling in diagnosis forms, pedagogical interventions and observation of those musical practices, circles of oral and written self-assessment, musical products and UNIRE's youth in internship interviews analyses. Social, playful, therapeutic, dialogic and humanizing values were revealed. The pedagogic modes revealed gradual changing from a teacher centered dynamic to a more collaborative and student centered one. The freedom was one of the most meaningful principles of the informal learning in this work. Narita's (2014) analysis of pedagogic modes revealed a gradual shift from a teacher-centered dynamic to a more collaborative, student-centered approach. One of the most significant principles of the music informal learning to this work was the principle of freedom. For music teachers, this work highlights the importance of creating learning environments that encourage interaction and collaboration among students; recognizing and valuing students' prior knowledge and contributions; planning to accommodate students' emerging interests and needs; acting as a facilitator and promoting opportunities for students to take on more conscious roles; and fostering critical reflection on learning processes.

Keywords: Socio-education. Music informal learning. Pedagogic modes. Criticism. Humanization.

SUMÁRIO

1 O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM MUSICAL NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS-DF E PROPOSTA DE PESQUISA	11
2 BASE CONCEITUAL EM DIÁLOGO POLIFÔNICO: CRITICIDADE NO PENSAMENTO E NA MUSICALIDADE	17
2.1 Abordagem musical informal à luz de Lucy Green.....	18
2.2 Pedagogia crítica de Paulo de Freire	25
2.3 Modos pedagógicos definidos por Flávia Narita	30
2.4 Do Caos à Harmonia: Transitividade de Consciência em Práticas Informais de Aprendizagem Musical.....	41
2.5 Ensino Musical Informal e Justiça Social: Paridade de Participação pela Socioeducação	45
3 METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO.....	48
4 MODOS PEDAGÓGICOS: IDENTIFICAÇÃO E HARMONIZAÇÃO À PRÀXIS FREIREANA.....	55
4.1 Práxis: ações e reflexões com vistas à pedagogia crítica.....	57
4.1.1 Aprendizagem com os pares: comunidades de aprendizagem no ensino musical informal	60
4.1.2 Diálogo musical e crítico.....	65
4.1.3 Silêncio: liberdade de expressão ou busca por liberdade?.....	71
4.1.4 Liberdade em meio a grades: autonomia, responsabilidade, consciência e humanização	74
5 APRENDIZAGEM MUSICAL HUMANIZADORA PELO PENSAMENTO CRÍTICO	81
Epílogo	86
REFERÊNCIAS.....	87

1 O CONTEXTO DE APRENDIZAGEM MUSICAL NA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS-DF E PROPOSTA DE PESQUISA

A Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE) é o contexto de realização desta pesquisa. A UNIRE se situa na Região Administrativa do Recanto das Emas, Distrito Federal, e foi fundada em 2006, sob a antiga denominação de Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras – CIAGO.

Nesse espaço são executadas medidas socioeducativas de internação estrita e de internação-sanção¹ de – no momento da conclusão deste trabalho – cerca de 65 jovens do sexo masculino, entre 18 e 21 anos. Na UNIRE são oferecidas oficinas de musicalização por dois servidores de carreira: eu, ocupante de um cargo de agente socioeducativo, e um especialista socioeducativo em música².

Os jovens têm oficinas de violão, piano, teoria musical, prática de conjunto e produção musical. Atualmente, doze jovens participam das oficinas. Além das oficinas musicais e da escola convencional, são ofertados pelo Sistema S cursos técnicos profissionalizantes em diversas áreas³.

Considerando esse contexto, na minha experiência docente na UNIRE como professor nas oficinas e agente socioeducativo, tenho observado diferentes valores que os jovens atribuem à **música** quando participam das oficinas: para alguns as oficinas são uma oportunidade de

¹ Internação estrita é a medida restritiva de liberdade que se refere a ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa ou por reiteração no cometimento de outras infrações graves, de acordo com o art. 122, I e II, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Já a internação-sanção é imposta ao adolescente que descumpra medida socioeducativa mais leve, de forma recorrente e injustificada, conforme o art. 122, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90).

² Essa especialidade foi estabelecida recentemente na Portaria Conjunta SEGAD/SECRIANÇA Nº 10, de 02 de Julho de 2015.

³ Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 31 Jan. 2022.

aprendizado musical e (ou) uma possibilidade de aprender uma atividade que possa ser desenvolvida como profissão. Por outro lado, observo que, para outros jovens, as oficinas enfatizam valores sociais, lúdicos e, até mesmo, terapêuticos na interação com a música.

Parte elementar deste trabalho se pauta na situação de privação de liberdade em que se encontram os participantes da pesquisa, no sentido da peculiaridade de tal contexto e seus reflexos pedagógicos, sociais e psicológicos. Destarte, importa trazer à discussão o conceito de socioeducação.

A ideia de socioeducação foi apresentada originalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, inscrito na Lei 8.069 de junho de 1990 (Brasil, 1990), como sustentam Bisinoto e colaborações (2015). O ECA, como apontado pelas autoras e autores, não define um conceito teórico de socioeducação, apenas qualifica, por meio de expressões adjetivas, esse tipo de política pública, como, por exemplo, **medida socioeducativa** e **programa socioeducativo**. Contudo, além de o estatuto ser um marco legal referente aos direitos humanos de crianças e adolescentes, ele nos apresenta uma noção de socioeducação.

Entendo que o ECA pretendeu enfatizar o caráter educativo das medidas de responsabilização impostas a adolescentes e jovens comprovadamente autores ou autoras de atos infracionais quando trouxe o termo socioeducativo (Bisinoto *et al*, 2015). Importante destacar que o estatuto considera crianças, adolescentes e jovens como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento⁴ (Brasil, 1990), o que, para fins penais, os torna criminalmente inimputáveis, sem que se exclua a possibilidade de suas inserções em medidas socioeducativas.

Na medida de internação, o caráter educativo é percebido, por exemplo, pelo estímulo à reflexão sobre o ato infracional cometido; na reafirmação de laços familiares; e na oportunização de crescimento pessoal pelo acesso às atividades pedagógicas, profissionalizantes e culturais, como previsto no ECA.

Em 2005, esse conceito foi mais aprofundado com a resolução n. 106 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) – que orienta a organização dos conselhos dos direitos das crianças e adolescentes e traz suas atribuições – e, posteriormente, em 2012, com o advento da Lei 12.594 – que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

⁴ Art 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)

Para Bisinoto e colaboradores (2014), existe uma lacuna na legislação em definir o conceito de socioeducação. As autoras e autores, após detida análise das normas, das ações socioeducativas e das instituições componentes do sistema socioeducativo, entenderam que a socioeducação configura-se como um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com os objetivos de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, bem como fortalecer os princípios éticos da vida social (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 584).

No Distrito Federal, o sistema socioeducativo está inserido na pasta da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – SEJUS –, sob a denominação de Subsecretaria do Sistema Socioeducativo – SUBSIS. Este órgão é responsável pela gestão do cumprimento das medidas socioeducativas impostas aos adolescentes e jovens em conflito com a lei. As medidas aplicadas podem ser de advertência, obrigação de reparação de dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida (meio aberto), semiliberdade (meio semiaberto) e internação (meio fechado) (Brasil, 1990).⁵

Como dito anteriormente, a UNIRE é uma das unidades de cumprimento de medida socioeducativa de internação subordinada à SUBSIS, que é responsável pela condução do sistema socioeducativo. Segundo informes oficiais, a UNIRE

[...] tem compromisso em desenvolver um atendimento socioeducativo com a concepção e os valores baseados na união. Desta forma a sua nova denominação sinaliza o trabalho proposto que se concretiza a partir da integração da sua equipe multiprofissional de servidores(as), revelando o seu projeto socioeducativo voltado para a construção de uma comunidade socioeducativa na cidade satélite do Recanto das Emas.⁶

Desde a sua inauguração até julho de 2010, a UNIRE foi seguidamente objeto de convênios e contratos firmados com entidades não governamentais, como por exemplo a Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos Nossa Senhora das Dores, organização também conhecida como Padres Amigonianos, segundo Amaral (2006).

A Congregação Amigoniana, cuja atuação com jovens e adolescentes se iniciou em 1889, como aponta Amaral (2006), teve considerável importância na história do atendimento

⁵ Art. 112, incisos I a VI do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)

⁶ Disponível em <http://www.crianca.df.gov.br/unire> Acesso em 27 Dez. 2022.

socioeducativo no Distrito Federal, assim como em diversos países. Sua ação se propõe a seguir os princípios do amor e da misericórdia cristãos e busca oferecer um modelo de referência positiva às crianças, adolescentes e jovens, baseado na analogia do pastor e das ovelhas (Amaral, 2006).

O Centro Socioeducativo Amigoniano – CESAMI⁷ –, foi a porta de entrada para a filosofia da congregação em Brasília, em 2004. De 2006 a 2008 os amigonianos assumiram a gestão do Centro de Internação Granja da Oliveiras, atual UNIRE. Esses administradores incentivavam ademais a prática artística na internação como formação e inserção social.

Alguns dos participantes das atividades musicais, ainda que tenham mais de 18 anos, estão nos anos iniciais do ensino fundamental, o que indica como o público atendido carece de escolarização. Segundo Barbosa (2020), em sua pesquisa que envolveu os estudantes socioeducandos da escola convencional da UNIRE, há preconceito e racismo na internação de jovens:

O perfil dos jovens na Unidade de Internação do Recanto das Emas (Unire) não difere da realidade do Brasil e, como supracitado nos primeiros capítulos dessa pesquisa, vem sendo construído desde o período colonial. Quando confrontamos dados locais e nacionais encontramos jovens em sua maioria negros, com baixa renda familiar. Poucos são os casos de sentenciados por danos contra a vida, ou crimes hediondos. Os dados confirmam que esses jovens estão sendo privados do convívio em sociedade com muito mais frequência do que determina a lei que os ampara. Nossos documentos legais sobre a infância e a juventude concordam que em último caso a internação deveria ser aplicada, porém a prática da lei é outra e ainda possui raízes na Lei da Vadiagem onde a classe social e os traços negroides determinam a sentença (Barbosa, 2020, p. 50).

A autora ainda aponta que esses jovens além de serem privados da liberdade são também privados de uma educação qualificada:

O Estado garante aos internos o direito à escolarização de forma precária em diversos aspectos como a falta de estrutura apropriada, falta de efetivo para o deslocamento dos internos, falta de profissionais da educação em quantidades suficientes, falta de recursos e outras carências diversas que superam a realidade precária da escola pública da rua (Barbosa, 2020, p. 44).

Como reforçado por Barbosa (2020), a grande maioria dos jovens internos é negra, residente da periferia do DF ou do seu entorno. Jovens que, segundo a autora, também são vítimas, pois

[...] sofreram inúmeras violações em seus direitos, tais como a pobreza, a baixa escolarização, o uso de drogas e exposição ao tráfico, abuso e exploração sexual, privação do convívio familiar, falta de acesso à saúde, ao lazer, à cultura, dentre outros

⁷ Atualmente Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – UIPSS.

direitos tidos como garantias fundamentais em nossos documentos de proteção à infância e adolescência. (Barbosa, 2020, p. 50)

Em tal contexto as atividades de música buscam oferecer uma pequena restituição de alguns dos direitos básicos a que os estudantes não tiveram acesso em suas trajetórias de vida, como a educação, a cultura e o lazer. Nesse sentido, acredito que aprimorar a abordagem pedagógica adotada e definir um modelo de atuação com atividades musicais que estimulem o pensamento crítico, além de buscar efetivar os direitos dos jovens enquanto seres humanos, pode contribuir no alcance dos objetivos das medidas socioeducativas⁸, que são:

I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;

II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e

III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Para além das contribuições socioeducativas, avalio que a uma abordagem de ensino dialógica, como a proposta por Paulo Freire (1967, 1986, 1994, 1996), pode desenvolver o pensamento crítico enquanto possibilita ao estudante na UNIRE reconhecer e descobrir formas de aprender e agir positivamente socialmente.

O alcance dos objetivos apresentados a seguir pretendeu responder à seguinte questão de pesquisa: como as práticas das oficinas de música da Unidade de Internação do Recanto das Emas, mediante a abordagem musical informal, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, de maneira humanizadora?

Consideradas essas reflexões, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar, **a partir do modelo dialógico de Narita (2014)**, práticas musicais criativas baseadas na abordagem de educação musical informal de Green (2008), as quais foram implementadas nas ações desta pesquisa na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE).

Os **objetivos específicos** são:

- Identificar os modos pedagógicos, dentre os identificados por Narita (2014) presentes nas práticas na oficina de música; e

⁸ Art 1º, Parágrafo 2º, incisos I, II, e III, da Lei 12.594/2012.

- Refletir sobre estímulo ao pensamento crítico nas atividades musicais no contexto da UNIRE.

Neste capítulo introduzi brevemente o contexto de pesquisa, Unidade de Internação do Recanto das Emas, e sua vinculação estatal como ente do sistema socioeducativo. Apresentei também os objetivos do trabalho. No segundo capítulo apresentarei o referencial conceitual que orienta este trabalho, e buscarei traçar relações entre as ideias de suas principais referências numa discussão sobre abordagem musical informal, como um caminho de tornar mais críticos e, conseqüentemente, colocar mais em contato com sua humanidade, tanto estudantes como professores.

Os aportes conceituais em que se apoiou este trabalho inevitavelmente se encontraram nas ideias de Lucy Green – abordagem musical informal – e de Paulo Freire – aprendizagem autônoma e dialógica, como também inserção social crítica e humanização no (e mediante o) ensino. O diálogo entre as duas visões sobre educação se apresentou consistentemente neste trabalho. Narita foi para esta pesquisa uma mediadora desse diálogo, considerado o trabalho de pesquisa na elaboração de sua tese de doutorado, tarefa que a conduziu à definição dos seus modos pedagógicos, desenvolvidos na ação e reflexão embasada naqueles dois grandes referenciais.

O terceiro capítulo trará a metodologia que, revestida do formato de uma pesquisa-ação, me guiou no processo de planejamento das atividades de coleta de dados, da minha atuação na coleta dos dados, como também da avaliação do primeiro ciclo de pesquisa. O quarto capítulo oferecerá a apreciação os dados e a análise fundamentada na discussão dos temas emergentes dos instrumentos de coleta de dados em cotejo com a literatura que orienta essa pesquisa. Serão postos em discussão e, em relação aos dados coletados, os temas: **Aprendizagem Com os Pares, Diálogo, Silêncio, Liberdade e Humanização.**

Por fim, no quinto capítulo apresentarei minhas considerações finais sobre a experiência de pesquisa-ação. A atuação docente buscada nas práticas musicais deste trabalho orientou-se pela abordagem musical informal de Green, com atenção ao engajamento de ideias de Freire – no sentido da criticidade e da humanização – e à possível incidência dos modos pedagógicos propostos por Narita.

2 BASE CONCEITUAL EM DIÁLOGO POLIFÔNICO: CRITICIDADE NO PENSAMENTO E NA MUSICALIDADE

O recurso conceitual deste trabalho às ideias de Green, Freire e Narita, como também de Fraser e Simões, oferece uma trama terminológica rica e multifacetada para abordar as complexidades desse ambiente de pesquisa. Neste capítulo procuro associar conceitos importantes das referências principais desta pesquisa com as práticas de ensino musical da Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), como além disso fundamentar a posterior análise dos dados coletados, no capítulo 4.

Lucy Green em sua abordagem sociológica do ensino musical relaciona ideias sobre autonomia no ensino de música, reconhecimento dos valores e das culturas de estudantes, criação e fortalecimento de vínculos sociais mediante a prática musical. Ela também defende o desenvolvimento da “Musicalidade Crítica”, que favorece estudantes na ampliação de seus espectros de significados em relação à música a partir da experiência prática e consciente, auxiliada pela escuta ativa dos materiais musicais.

Paulo Freire, em seu ideal do “Ser Mais” (Freire, 1994, p. 39, 47), ensina que, por meio do diálogo sobre temas pertinentes a conteúdos curriculares, além dos temas presentes nos mundos dos estudantes, é possível contribuir com os processos de desenvolvimento da percepção crítica, de redescoberta do seu potencial humano e de estímulo a uma conscientização crítica sobre sua realidade. Isso viria a refletir também na percepção que os estudantes têm dos fenômenos que os rodeiam, tanto no sentido educacional, como também no social, no político e no humano.

O desenvolvimento dessa capacidade crítica pode levar ao que Freire (1967, 1986, 1994) entendeu ser o objetivo da educação: a emancipação. Esse conceito se refere à aquisição de autonomia e liberdade por estudantes em suas trajetórias educacionais – e de vida –, rumo ao exercício consciente da cidadania, na condição de ser integrante com participação crítica na coletividade social.

Dessa forma as contribuições conceituais oferecidas por Green, Narita, Freire, Fraser e Simões fundamentaram a realização dessa pesquisa tal qual foi proposta, no sentido de oferecer alternativas de aprendizagem musical que se desenvolvam em um arranjo dialógico e crítico em relação às práticas de estudantes e, por que não, também de professores. Narita (2014) oferece, além disso, o referencial analítico para esta pesquisa, no que se refere à identificação dos modos pedagógicos definidos pela autora em sua tese. Simões enriquece o diálogo

conceitual mediante suas percepções sobre as conformações derivadas das dualidades entre os conceitos freireanos de liberdade e autoridade, como também em relação aos estados de consciência de estudantes concernentes aos papéis exercidos por estes numa interação de ensino musical informal e dialógica. Além do mais, as ideias de Alan Simões sobre o caos criativo – fenômeno recorrente em práticas de ensino musical informal – podem ser particularmente valiosas para a socioeducação. O ambiente de interação socioeducativa, com suas restrições e regulações, pode se beneficiar de uma abordagem que valorize a exploração livre e criativa dentro de limites seguros.

A teoria de justiça social de Nancy Fraser adiciona uma dimensão crucial a esta discussão. Em um contexto de cumprimento de medida socioeducativa de interação, questões de redistribuição (acesso a recursos musicais), reconhecimento (valorização das identidades musicais dos jovens) e participação (voz ativa no processo educativo) podem ser especialmente pertinentes e desafiadoras.

Adiante, apresentarei os conceitos – pertinentes a esta pesquisa – de Lucy Green, Paulo Freire, Flávia Narita, Alan Simões e Nancy Fraser e buscarei demonstrar como pode tal agrupamento conceitual dialogar entre suas defensoras e defensores e com este trabalho.

2.1 Abordagem musical informal à luz de Lucy Green

Esta pesquisa se apoia na proposta da abordagem musical informal de Green (2008), que foi desenvolvida a partir de seu projeto de implementação de abordagens informais em contextos formais de ensino musical. Essas práticas informais se inspiram nos meios pelos quais músicos populares aprendem música e se desenvolvem musicalmente em ambientes informais de aprendizagem musical.

Desta maneira, o modelo informal de Green se fundamenta em cinco princípios, elaborados a partir de características que a autora entendeu se verificarem nas práticas informais de aprendizagem musical de músicos populares. Tais características também diferenciam a aprendizagem informal das abordagens formais de ensino musical.

Assim, o primeiro princípio diz respeito à escolha do repertório. No ensino musical formal, normalmente essa escolha parte do professor e envolve músicas desconhecidas pelos estudantes de música e (ou) desconectadas do seu contexto cultural e de seus valores. A proposta de Green (2008) prevê a escolha de estudantes em relação às músicas a serem

aprendidas, dentro do repertório existente no seu universo cultural e que gozam de seu apreço e identificação (Green, 2008, p. 10).

O segundo princípio se relaciona com a habilidade de copiar ou “tirar músicas de ouvido”, diferentemente das práticas educacionais formais, que privilegiam a aprendizagem a partir da leitura musical, como também de instruções verbais ou escritas e de exercícios técnicos não musicais (Green, 2008, p. 10). Tal princípio privilegia a capacidade de percepção auditiva de estudantes, competência também valorizada por – e largamente disseminada entre – musicistas populares.

Simões (2019, p. 26-28) entende que, em contextos de aprendizagem informal, acontece um processo de enculturação, imersão cultural na prática musical de determinada obra ou gênero, a qual se fundamenta na aprendizagem colaborativa entre pares, e é primordialmente calcada no desenvolvimento aural. Simões aprofunda sua definição de cópia auditiva ao reafirmar a importância da “escuta propositiva, ou seja, aquela realizada com intenções de cópia e reprodução musical, comumente denominado de ‘tirar músicas de ouvido’” (Simões, 2019, p. 26).

No terceiro princípio, considera-se o poder que o vínculo social exerce nas práticas musicais populares. O valor da amizade define a qualidade do fazer musical. Para Green, a amizade, a cooperação e a capacidade de se sensibilizar com as necessidades de outras pessoas são aspectos capazes de qualificar a comunicação dentro da própria performance musical, o que inclui composição e improvisação (*ibid*, p. 9). Então, esse princípio evidencia a aprendizagem com os pares. Pares esses escolhidos livremente por estudantes.

O que se espera é que a aprendizagem e uma troca de conhecimentos e habilidades aconteçam, apoiada na identificação com determinado grupo social, a partir da audição, da imitação, da observação, como também dos diálogos e discussões entre os integrantes do grupo (*ibid*, p. 10). O que exclui a presença deste princípio nas práticas formais de aprendizagem musical é a ausência da relação exclusiva professor-estudante. A aprendizagem com os pares, para se manifestar, prescinde quase que totalmente da supervisão ou orientação de um professor.

Já o quarto princípio denota a não-linearidade da aprendizagem musical entre musicistas populares. Então, cada estudante é livre para aprender de forma singular; a aprendizagem acontece de forma integrada, a partir de “músicas do mundo real” – presentes no contexto cultural e no cotidiano estudantil – e “inteiras”: não apenas trechos destacados pelo professor por motivações didáticas (*ibid*, p. 10).

Estudantes no modelo informal aprendem sem que se siga uma sequência lógica de atividades ou se observem pré-requisitos para avançar no processo de aprendizagem. A abordagem é inclusiva: agrupa e acolhe estudantes de diferentes níveis de conhecimento, o que também dificilmente se percebe no campo formal. Esse princípio referente à não-linearidade da aprendizagem – ou aprendizagem holística – também prediz o mínimo de intervenção do professor.

O último princípio apresenta a necessidade de profunda integração entre audição, performance, improvisação e composição em todo o processo de aprendizagem. Esse princípio destaca a criatividade pessoal, diferentemente do que demonstram as práticas formais, fortemente direcionadas para a reprodução em detrimento da criação (*ibid*, p. 10). Essa abordagem integrada se conecta com o modelo de desenvolvimento musical de Swanwick (1979) – também conhecido como C(L)A(S)P – que integra composição, literatura musical, audição, habilidades técnicas e performance.

Os cinco princípios apresentados permeiam o modelo pedagógico de Green (2008), de modo que ao menos dois princípios se apresentam em cada um dos 7 estágios da sua proposta. Os estágios, em vez de se assemelharem a “módulos”, “unidades”, “planos de trabalho” ou a currículo, compõem o que Green entendeu por abordagem de ensino e aprendizagem fundamentada nos elencados cinco princípios (Green, 2008, p. 23).

A autora compreende que sua proposta não é suficiente para desenvolver todas as habilidades musicais possíveis, tampouco representa um currículo completo (*ibid*, p. 24). Contudo, Green defende que sua proposta complementa a visão formal de ensino musical, o que exclui a ideia de substituição de abordagens formais por sua abordagem informal.

Feitas essas considerações, observe-se que para o modelo informal desenhado por Green a abordagem pedagógica foi proposta com a organização de 7 estágios. No primeiro, os estudantes são chamados a escolher uma música para realizar a cópia da gravação, ou tirar de ouvido.

Uma discussão prévia com a turma inteira coloca em debate as formas como musicistas populares aprendem a tocar seus instrumentos, a cantar, a compor e a improvisar. Além das percepções discentes sobre como acontece o aprendizado desse grupo específico – percepções tais como recurso a aulas de música e prática exaustiva –, é discutida a ideia de que este grupo pode aprender também por meios informais que envolvem principalmente tirar de ouvido sua música favorita, tanto individualmente como em grupos de amigos (*ibid*, p. 25).

Então, em seguida os estudantes são convidados a aprender por meio dessa prática comum a musicistas populares: escolher sua música favorita, tirá-la de ouvido com a utilização dos instrumentos musicais que preferir e conduzir sua aprendizagem de modo livre, em grupos de afinidade.

Neste estágio são evidenciados quatro⁹ dos cinco princípios das práticas de aprendizagem musical informal (*ibid*, p. 25). Assim, busca-se que a turma experimente caminhos de aprendizagem característicos de musicistas populares, em que existam a avaliação de pares, a escuta e a observação entres as pessoas envolvidas; a escolha de música de preferência; a cópia de auditiva de uma gravação; e a aprendizagem não linear, ou holística, a partir de uma “música do mundo real”. Os professores podem – além de observar, diagnosticar e servir de modelos musicais, pela orientação por sugestões e por demonstrações mínimas (*ibid*, p. 34) – definir regras básicas para a condução dos trabalhos, de acordo com as normas educacionais, sem que seja necessário orientar o processo de aprendizagem em si mesmo. Em vez de ser a fonte primária de conhecimento e de direcionamento, professores assumem papel mais facilitadores, no que se refere além do mais à aprendizagem com os pares – estimulada pela postura docente de afastamento e observação.

Lucy Green (2008) entende que nesse estágio a prioridade do papel de professores é auxiliar estudantes – com base nas observações de suas ações e no diagnóstico de suas necessidades para atingir as metas que aprendizes, conscientemente ou não, estabelecem para si – a encaminhar seu aprendizado pela imitação, pela audição e observação das demonstrações feitas por professores, em vez de se guiarem por explicações, considerarem conceitos ou dependerem do direcionamento implacável e insistente de quem ensina (Green, 2008, p. 35).

Algumas práticas desse estágio foram encerradas com performances e discussões, de modo que se aproximaram mais ainda da realidade de aprendizagem informal, em que se observa a criticidade entre pares¹⁰, e reciprocidade na apreciação das performances de cada pessoa do grupo de afinidade, elementos primordiais da aprendizagem informal de musicistas populares (*ibid*, p. 25).

⁹ O quinto princípio, que se refere à integração profunda entre audição, performance e criação, está implícito nesse estágio no que diz respeito à audição e à performance como também, em alguma proporção, à improvisação (Green, 2008, p. 25).

¹⁰ Avaliação honesta e fundamentada das performances individuais das partes do grupo.

No segundo estágio, professores são requisitados a oferecer mais orientação do que no primeiro estágio. Nesse momento não se fala mais em escolha livre de música por estudantes, tampouco de não-linearidade no aprendizado. A música é previamente escolhida pelo professor, que elabora a partir desta música material didático a ser utilizado nas práticas de sala de aula, demonstra como se usa o material e atua como modelo musical (*ibid*, p. 25 e 26).

No entanto, assim que a tarefa é apresentada e definida, escolares, como no primeiro estágio, continuam a cópia auditiva, escolhem seus instrumentos musicais, se agrupam por afinidade e têm liberdade para direcionar sua aprendizagem. A educadores cabem ainda as atribuições de observação, de diagnóstico – durante o afastamento –, além de poder dar sugestões e de ser modelos musicalmente.

Apesar de, neste estágio, a escolha da música não ser feita diretamente por estudantes, Green (2008) em seu projeto definiu como objeto de trabalho uma música com a qual aprendizes estivessem possivelmente habituados.¹¹ Essa música também foi escolhida pelo fato de que sua elaboração se constitui em diversos pequenos ostinatos, ou *riffs*, em sua maioria relativamente fáceis de replicar, a depender do instrumento escolhido para tocar (Green, 2008, p. 26).

Então, no material didático elaborado, esses *riffs* são separados em faixas individuais, de modo a que estudantes possam escutar trechos melódicos ou harmônicos isolados durante sua prática de cópia de ouvido. As faixas avançam progressivamente em dificuldade e é entregue uma folha com nomes de notas, sem definição melódica ou rítmica (*ibid*, p. 26). Aprendizes podem usar esse recurso de cópia dos *riffs* se preferirem, desde que estejam livres para aprender a música por qualquer meio, e criar sua própria versão para performance em grupo (*ibid*, p. 26).

O estágio 3 é de certa forma um retorno ao estágio 1, entretanto ele prevê o aprimoramento das habilidades adquiridas anteriormente e permite que se observe até que ponto a aprendizagem realmente aconteceu. A flexibilidade na ordem do terceiro estágio também demonstra a natureza não-linear da aprendizagem. No projeto de Green (2008), esse estágio quase sempre se seguiu ao segundo, o que não impede que ele se apresente em ordem diversa durante a realização da proposta (Green, 2008, p. 26).

Nos dois primeiros estágios a composição está imbuída nas práticas musicais, no entanto ela recebe atenção especial no quarto estágio, em que, de acordo com Green (2008), estudantes experimentam a criação musical a partir do que foi aprendido tirando de ouvido as músicas

¹¹ Neste trabalho de pesquisa, a música definida para o desenvolvimento do estágio 2, como no projeto de Green (2008), também era conhecida pelos participantes, num processo que será mais bem descrito no capítulo 4.

objeto das audições. Nesse estágio do projeto, professores não dão orientações aprofundadas (Green, 2008, p. 26).

O quarto estágio encerra em suas proposições a criação musical original com base no que se aprendeu nos estágios anteriores tirando músicas de ouvido (*ibid*, p. 26). A proposta prevê que escolares partam para composição tal como musicistas populares comumente começam seus trabalhos de elaboração musical: partindo de ideias musicais assimiladas em suas trajetórias aprendizagem mediante escuta propositiva e cópia auditiva. Professores, neste estágio, não oferecem orientações aprofundadas para abrir espaço aos exercícios da autonomia discentes.

No quinto estágio o modelo musical é interpretado por compositores populares do “mundo real”, tanto de fora quanto de dentro das escolas em que o projeto foi implementado¹². A experiência buscou demonstrar aos estudantes como uma canção é estruturada e construída a partir do contato direto com a execução de música ao vivo e com as diferentes formas de se pensar, praticar e criar música oferecidas por esses modelos de composição.

Outro ponto interessante deste estágio é que os modelos de composição, em seguida à sua participação ativa nas atividades previstas para esta etapa, enquanto durar a visita, passam a atuar de forma parecida com a atuação do professor da turma, observando, diagnosticando e oferecendo modelos musicais (*ibid*, p. 27). A transição de compositores visitantes para papéis semelhante a de professor durante sua visita demonstra a natureza fluida e colaborativa da aprendizagem musical na abordagem informal de Green (2008). Referidas ações refletem ainda uma proposição de ensino e aprendizagem em via de mão dupla: os papéis docentes e discentes são vistos como intercambiáveis e mutuamente enriquecedores.

Os estágios 6 e 7 retomam as propostas de prática de cópia aural dos dois primeiros estágios, e mantêm quase todos os elementos característicos dos estágios iniciais. Exceto pelo fato de que nos estágios finais os estudantes escolhem as músicas de estudo dentre as peças previamente definidas para esta última parte do projeto de Green, como também pela ideia de experimentar a aprendizagem musical informal com, como preferiu se referir Lucy Green (2008, p. 149), música clássica ocidental.

¹² Os compositores podiam ser estudantes da mesma escola que os participantes do projeto, ou mesmo musicistas ou bandas de fora da escola, desde que em qualquer das situações fossem mais avançados em música que os integrantes das práticas pesquisadas (Green, 2008, p. 27).

A autora pretendia investigar se a aprendizagem informal poderia viabilizar a aprendizagem de qualquer gênero musical, e entendeu por bem que fosse o gênero clássico, devido à falta de popularidade que essa música, como verificado em sua pesquisa, teria entre os estudantes na faixa etária predominante no estudo de Green (2008, p. 150).

Essa etapa do trabalho revelou que, mesmo com as expectativas negativas de alguns professores participantes sobre o desenvolvimento das atividades com música clássica, a aprendizagem informal pode propiciar a aquisição de habilidades musicais baseada na audição, na cópia de ouvido e na performance. E por que não se basear também na criação?

Green relata que, mesmo para estudantes participantes dessa fase do estudo cuja visão sobre música clássica permaneceria muito negativa ao final das práticas, o grupo pode apreciar os momentos de performance, em que era possível tocar a peça à sua própria maneira, com modificações e inclusões de partes originais (*ibid*, p. 170-171). Essa importante verificação justifica em parte a participação nesses estágios ter modificado a visão de estudantes de forma positiva em relação à música clássica.

A autora entende que estudantes romperam com as expectativas de professores. Estes continuavam a ajudar da mesma maneira que nos estágios anteriores, em sua postura de afastamento (*ibid*, p.36, 152-154). No entanto, aprendizes haviam compreendido que era possível aprender música mediante as práticas informais antecedentes. Essa consciência auxiliou escolares a serem capazes de fazer algo antes pensado como muito difícil, um desafio quase que insuperável (*ibid*, p.169).

Por fim, a ideia discutida por Green (*ibid*, p.180) de que a conexão significativa das experiências musicais com autonomia e cooperação, e a aquisição de habilidades musicais, por meio da prática com músicas inteiras “do mundo real”, conduzem ao conceito que a autora nomeou de Musicalidade Crítica¹³. A autora relaciona este conceito ao desenvolvimento da percepção musical e o aprofundamento na conscientização em relação aos significados musicais atribuídos pelas pessoas envolvidas na vivência musical. O desenvolvimento da percepção sonora pelas práticas de tirar de ouvido, como as de musicistas populares, possibilita a estudantes “levantar suas cabeças e desenvolver uma musicalidade mais criticamente consciente” (Green, 2008, p. 84, tradução do autor). Musicalidade crítica ainda se reflete na habilidade de se ouvir música, de tal modo atento e consciente, tanto dos elementos meramente

¹³ Sobre Musicalidade Crítica, ver Green, 2008, p. 83-84, 91, 180.

sonoros, quanto dos significados construídos social e culturalmente – e, inclusive, da “arbitrariedade” dessas significações extramusicais (*ibid*, p.91) –, e perceber interações entre ritmo, harmonia, melodia, diversidades de timbres, como ainda ter sua própria ideia fundamentada de como a música foi organizada internamente. Enfim, a ideia de Green sobre criticidade musical seria expressa por respostas pessoais aos elementos sonoros e extramusicais de uma construção musical, em sentido distinto dos significados atribuídos pelas massas alienadas.

A criticidade apontada por Green se conecta com a práxis freireana (Freire, 1994), por meio da qual ação e reflexão conduzem as pessoas no caminho de emancipação por meio do ensino, na sua busca por ser mais conscientes. Adiante esse e outros conceitos de Paulo Freire serão discutidos com vistas no estabelecimento do diálogo entre as suas ideias e as ideias de Green.

2.2 Pedagogia crítica de Paulo de Freire

Paulo Freire e suas ideias, há pelo menos cinco décadas, orientam a atuação docente de pessoas que buscam meios de ajudar estudantes a transcender os mecanismos de opressão sociais e a se tornarem cada vez mais conscientes de si mesmos e de tais mecanismos, por um processo de ampliação da percepção crítica dos fenômenos e fatos sociais. Venho conhecendo suas ideias não faz mais de uma década, o que é suficiente para reforçar minha identificação com ele quando diz que seres humanos tem por vocação natural a sua humanização, que se materializa na sua busca incessante do ser mais (Freire, 1994). Pelo ângulo contrário, tudo que se coloca entre uma pessoa e sua versão mais crítica, mais consciente, se revela como fator desumanizador.

Seria então possível inferir que é desumana a exclusão de pessoas ao direito ao ensino de qualidade, ou ao direito de acesso aos serviços de saúde e de assistência social. É também desumana, sem sombra de dúvidas, a condição de vida de pessoas em situação de rua: seres humanos que formam famílias nos espaços públicos, sem saneamento ou serviços básicos, e que sobrevivem do que a sociedade entende que lhes cabe, entre a coleta de resíduos sólidos e o recebimento de doações de outros humanos menos desfavorecidos ou mais “solidários”¹⁴.

¹⁴ Ver Freire 1967 e 1994 sobre a solidariedade: “A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (Freire, 1994, p. 23).

A desumanização se relaciona com a proibição imposta pelo dominador às pessoas dominadas de se inserirem de forma crítica na realidade opressora; proibição de dissecar seus mecanismos de dominação, de confrontá-los e de desconstruí-los (Freire, 1994, p. 25). Inserção essa que permitiria às pessoas antes dominadas a superação da contradição oprimido-opressor e tornarem-se doravante seres "libertando-se" (*ibid*, p. 20).

Freire foi um dos responsáveis por evidenciar como mecanismos desumanizadores podem ser acionados nas relações de ensino, mediante o que ele nomeou de educação bancária, como também por meio da transitividade ingênua¹⁵, entre outras denominações. Os termos consistem na exemplificação de ações e de delimitações de perfis docentes que contribuem em processos de desumanização nas interações de ensino.

Por outro lado, o autor revelou como o diálogo pode ser uma via educacional humanizadora, na medida em que reconhece estudantes como seres humanos com potencialidades, contextos histórico e cultural, e valores próprios, assim como também possibilita a partilha de espaço para que ecoem também as vozes de estudantes em seus processos de aprendizagem.

A educação bancária, atacada por Freire, desconsidera todos esses elementos inerentes à humanidade das pessoas. Aquela nega a capacidade destas de se orientarem e orientarem seus processos de aprendizagem. Como uma conta bancária, escolares recebem os depósitos de valioso conhecimento escolhido, detido e transferido apenas pelo professor.

Ambos perdem sua humanidade nesse processo, tanto estudante – polo passivo dessa relação verticalizada, destituído de história, de identidade e de voz –, quanto o professor – que, ao desumanizar aprendizes, se desumaniza inevitavelmente, uma vez que não explora nem oferece seu potencial máximo dentro da sua área de conhecimento. A desumanização se revela pela alienação de ambos, professor e estudante, no que se refere aos temas que podem ser gerados no processo de ensino e aprendizagem. Em tais circunstâncias, docentes e discentes perdem oportunidades de explorar a fundo esses temas, que muitas vezes refletem movimentos de transições sociais, como também podem expressar aspectos do contexto sociocultural de estudantes, o que, como propõe Freire, precisa ser levado em conta.

Assim, a educação bancária, tanto desumaniza quanto se revela como mecanismo colonizador de manutenção da mitologia da estrutura opressora (Freire, 1994). Uma mitologia

¹⁵ Ver Freire 1967 sobre os estados de consciência.

que incute a ideia de incapacidade de pessoas colonizadas de se auto conduzir em seu processo de desenvolvimento – o que justificaria a posição de salvador e generoso bem-feitor em que se coloca o colonizador –; uma mitologia que ainda se vale dos fatalismos popularmente aceitos pelas pessoas oprimidas, segundo os quais a realidade posta é imutável, ao passo que, de fato, as pessoas constroem a realidade e são, sim, capazes de modificá-la (Freire, 1994, p. 26).

Para Freire, a humanização é a natural vocação dos homens. Vocação que é

[...] negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1994, p. 19).

O autor, em sua análise do processo de transição estrutural por que o Brasil passava, pouco antes do início da ditadura militar em 1964, anotou que a mitologia opressora passou a perder força. Freire constatou que o país se encontrava em franco processo de transição, o que se manifestava também na transitividade das pessoas àquela época. Desse modo, num quadro relativo à transitividade de consciência das pessoas, Freire denominou de “intransitividade de consciência” (Freire, 1967, p. 58) o estado em que as pessoas se viam quando não eram capazes de lidar com questões muito além do que se refere à sua sobrevivência.

Assim, questões mais profundas no aspecto de percepção histórica, e de diferenças de classes sociais, por exemplo, fugiam do seu alcance cognitivo. Freire associou esse estágio de consciência às pessoas habitantes das áreas menos tocadas pelos avanços científicos, tecnológicos e sociais, cujas formas de solucionar os problemas se fundavam em justificativas ilógicas ou até mesmo mágicas; associou além do mais a uma postura de descompromisso com a própria existência (*ibid*, p. 58), situação que ainda permanece até os dias atuais em alguns contextos brasileiros.

A abertura, ou permeabilidade das pessoas ao diálogo – com outras pessoas e com os seus mundos – e a novos desafios, para além do seu contexto de sobrevivência, permite que elas emergem do estado de consciência intransitiva. As pessoas reafirmam seus compromissos com a suas existências e com a suas humanidades. Ganham contornos históricos mediante o diálogo sobre seus novos desafios e questões (*ibid*, p. 59).

Contudo, a transição da consciência traz consigo a ingenuidade na interpretação dos fenômenos e na resistência à prática investigativa. Chega a se revelar um anseio pelas, como Freire apontou, “explicações fabulosas” (*ibid*, p. 59). Não há força argumentativa, mas pura

reatividade emotiva. Há pouco espaço para a ação racional, para a reflexividade¹⁶ e para o verdadeiro diálogo. Essa fase de transição da consciência se assemelha à anterior intransitividade no apreço pelas soluções mágicas para problemas concretos. É evidente também a manifestação daquele descompromisso anterior com a própria existência. Apesar de haver uma percepção mais abrangente em relação a si, às outras pessoas e ao mundo, é forte a tendência das recaídas em respostas fantasiosas. O risco dessa fase de transição seria o da distorção das ideias, que favorece o desenvolvimento de massas fanáticas.

Para Freire (*ibid*, p. 60), durante a fase de transitividade ingênua, é primordial o acesso a uma educação fundamentada no diálogo, na atuação ativa de estudantes e que os conduza no sentido da transitividade crítica. Este seria para Freire o estado de consciência em que se verifica a responsabilização social e política das pessoas; em que os desafios são superados pela análise de suas relações de causa e efeito; em que essa mesma análise é feita de forma isenta de preconceções e é passível de reanálises ou revisões; em que a argumentação é fortemente embasada; e em que é disponibilizada sempre a possibilidade de contestação.

A inserção crítica na realidade – amparada por educação inclusiva e que auxilia as pessoas em suas buscas por ser mais – coloca as pessoas em contato com sua humanidade antes sufocada. Além disso, Freire entende que apenas a ação das próprias pessoas oprimidas é capaz de retomar sua humanidade suprimida e, conseqüentemente, devolver a humanidade perdida pelos opressores na sua atuação opressora, como também provocar em si e nos antigos opressores um processo de constante emancipação. Para Freire esse é o momento em que se apresenta não mais o que nomeou de Pedagogia do Oprimido, mas a Pedagogia Humana. (Freire, 1994, p. 26)

A humanização – aqui no sentido de constante valorização da capacidade humana de ser e de ser mais – inserida nos processos de educação se evidencia pela abertura de acessos, pela ampliação do universo cultural e pelo reconhecimento da humanidade presente nas pessoas com a quais se estabelece a relação de ensino. Também se humaniza quem se reconhece como parte de um coletivo com funções e direitos vinculados à inserção nesse grupo; ou também quem busca a cada dia refletir sobre suas ações e ideias no sentido de se aprimorar em qualquer esfera da vida humana, primordialmente na educação.

¹⁶ Reflexividade como capacidade de inserção crítica na realidade (Freire, 1967, p. 40).

O processo de humanização da atuação docente passa pela humanização indubitável da própria pessoa docente. Requer que esta esteja atenta ao próprio proceder em adequação ao que se pretende humanizador em essência. Esse caminho pode infligir medo no educador que busca ser humano na sua prática, inclusive, por exemplo, o medo de ser rejeitado por pares e por estudantes.

Uma proposta educacional dialógica, horizontalizada e crítica pode ser estranha tanto ao corpo docente como ao discente. Como o desconhecido sempre opera o medo, professores precisam saber o que os espera na prática do ensino crítico. Mas, os obstáculos não podem impedir que sigam na senda da educação humanizada pelo diálogo que leva à criticidade.

Freire e Shor (1986) alertam para os mecanismos da mitologia opressora em seu livro dialogado. A cultura assimilada socialmente ensina as massas a temer sua liberdade. Temer a ponto de serem capazes de rejeitar convites a processos emancipatórios por meio de uma educação crítica, pois, como bem entendem os autores “[...] este mundo real é que constitui o poder e os limites de qualquer curso crítico” (Freire e Shor, 1986, p. 23). Dessa forma, alguém que queira lecionar por meio de uma abordagem crítica pode temer mesmo pela manutenção de seu emprego, por ser a pedagogia crítica o invés da institucionalmente valorizada transferência de conhecimento, a atuação docente bancária discutida acima. A estrutura mesma do conhecimento é fundamentada na dominação (Freire e Shor, 1986, p. 86).

A dominação referida se apresenta no sentido de se privilegiar determinado conhecimento a ser discutido nas classes, ou mesmo imposto nos currículos. Esse conteúdo se conecta com os interesses dos opressores, em detrimento de conceitos e de ideias que se relacionam com a realidade de estudantes, e que os levem a observar criticamente os próprios aspectos de suas vidas.

Essa dominação se reflete também no silêncio que oferecem alguns estudantes aos questionamentos no curso de uma abordagem educacional de transferência, ou bancária. Shor argumenta com Freire que o silêncio emoldura a alienação em que se situam diversos “estudantes contas-bancárias” (Freire e Shor, 1986, p. 78). O professor estadunidense relata sua experiência em se deparar com estudantes cuja situação alienada os impedia de falar em suas aulas (Freire e Shor, 1986, p. 77).

Freire e Shor (1986, p. 77) entendem que a forma de ensino dominante pode transformar estudantes em integrantes passivos agressivos na relação de ensino. Parte de estudantes pode esperar de quem ensina que apenas dite as regras do jogo e lhes diga o que precisam saber, numa interação em que o gosto pelo saber, a paixão, a inspiração, a diversão, enfim, o

encantamento perde espaço para a monotonia – como também para aquilo que Freire chamou de “ato de prescrição, com o qual [alguém] rouba a palavra aos demais” (Freire, 1994, p. 50). Em dadas situações, estudantes, tal como pacientes diante de um médico, esperam de professores atos de prescrição. Então se silenciam, para que possa falar quem pode prescrever.

Assim a desumanização de tal ato prescritivo se manifesta no monopólio da palavra. Por outro lado, numa práxis em que a palavra é meio de veiculação das verdades subjetivas e direito inalienável de todas as pessoas – palavra cuja força pode transformar realidades – não se pode pensar em usurpação de palavra. A palavra é requisito de humanização. Como Freire acertadamente defendeu, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (*ibid*, p. 50).

Green (2008), com sua ideia de Musicalidade Crítica e sua abordagem musical informal, se comunica com Freire em sua proposta de ensino crítico e dialógico. As duas referências para esta pesquisa convergem no sentido de contribuir com o desenvolvimento da autonomia de estudantes e pela partilha de espaço para suas vozes também serem ouvidas nas relações de ensino musical. Ambos entendem que o reconhecimento dos mundos de estudantes contribui para a educação. Por fim, Green e Freire lecionam no caminho da superação de paradigmas, de ir além do que se sabe, de ser mais consciente.

Em sua tese, Narita (2014) foi a responsável por propor um diálogo entre as ideias dessas duas referências em educação e por descrever abordagens docentes – modos pedagógicos –, nos limites de sua adaptação do modelo informal de Green (2008), cuja inspiração para a caracterização dos modos pedagógicos foi também encontrada em conceitos de Freire.

2.3 Modos pedagógicos definidos por Flávia Narita

Este trabalho opta por analisar práticas musicais criativas na Unidade de Internação do Recanto das Emas a partir do modelo dialógico apresentado por Narita (2014), o qual emergiu da sua implementação e posterior adaptação do modelo informal de Green (2008) durante pesquisa de campo para sua tese de doutoramento. Narita se inspirou em seu trabalho pelos aspectos de autonomia dos estudantes e pela atuação docente propostas na abordagem musical informal de Green (2008).

Narita observou ainda, na análise sobre os resultados encontrados em sua tese, a relação entre seu caminho metodológico com a ideia de práxis, segundo a qual Freire (1994) defende que ação e reflexão precisam caminhar juntas em qualquer processo cujo alvo seja a

emancipação. A autora delineou também, a partir da observação da atuação docente de participantes em sua pesquisa, modos pedagógicos cuja relevância se revela fortemente no campo da formação de professores.

Seu modelo, basicamente consistiu na implementação de um módulo, inspirado na aprendizagem musical informal, que foi ofertado em três ciclos de ação e reflexão (entre agosto de 2011 e outubro de 2012), cada uma com duração de oito semanas (Narita, 2014, p. 116, 117). Os participantes que atuaram como docentes eram estudantes de licenciatura em música, na modalidade a distância.

A primeira fase do seu estudo foi composta pelos dois primeiros ciclos de ação e reflexão. A segunda fase, pelo terceiro ciclo. No primeiro ciclo Narita experimentou os estágios 1 e 2 do modelo de Green (2008), de modo que aquela almejou se aproximar o máximo possível da ideia que originalmente proposta por esta (Narita, 2014, p. 117).

A partir de reflexões sobre a atuação de estudantes de licenciatura e de demais participantes deste primeiro ciclo, Narita decidiu seguir as práticas de acordo apenas com o estágio 2 do modelo de Green, além de oferecer recursos que pudessem contribuir com a atuação docente das pessoas licenciandas em música (*ibid*, p. 117).

No terceiro ciclo, Narita modificou os estágios 1 e 2 do modelo informal no sentido de adequar o módulo a requisitos acadêmicos, como também às necessidades de estudantes de licenciatura em música e aos seus próprios questionamentos de pesquisa (*ibid*, p. 117).

Os módulos apresentados propunham a representação do modelo informal de Green por estudantes de licenciatura em música, mediante as práticas de performance musical em grupos, de audição de materiais de áudio preparados com as partes musicais ou *riffs* isolados, de tirar músicas de ouvido e de elaboração de versão original das músicas estudadas (*ibid*, p. 118).

Os resultados obtidos durante os ciclos de ação e reflexão foram analisados por Narita e desembocaram na elaboração dos domínios do ensino musical. São esses os elementos primordiais que auxiliaram a autora a definir seus modos pedagógicos, observados por ela na atuação docente das pessoas participantes da sua pesquisa. Esses domínios se formaram a partir das questões que se levantaram na busca da autora por trocas dialógicas entre estudantes e professores durante sua pesquisa de campo.

Destarte, para Narita, a atuação docente em música se fundamenta na relação entre os três seguintes domínios:

- Habilidade musical de professores;
- Autoridade de professores; e

- Relação com os mundos musicais de estudantes.

Assim, a prevalência de um desses domínios ou a associação de mais de um deles ou de todos direcionou a definição do que a autora nomeou de **modos pedagógicos**. Narita avaliou que

[...] aninhados nestes domínios, modos de ensinar música começaram a emergir no meu esforço de agrupar práticas docentes similares observadas em meus dados e interpretadas de acordo com a literatura estudada. Isso me conduziu a classificá-las no bojo dos domínios acima mencionados. Ao fazer isso, uma definição de cada domínio e modo pedagógico se desenvolveu com base nos aspectos encontrados naquelas práticas docentes (Narita, 2014, p. 65, tradução do autor).

Antes de discutir os modos pedagógicos se faz necessária a discussão dos **domínios do ensino musical**. Primeiramente, o **domínio da habilidade musical** do professor se refere às habilidades técnicas necessárias ao fazer musical. Assim, esse domínio recai sobre as ações docentes que revelam apropriações musicais práticas (*ibid*, p. 66). Professores e professoras de música presumem-se ser necessariamente pessoas detentoras de aprofundado conhecimento musical.

Dessa maneira, esse domínio comumente se apresenta em práticas que envolvem audição, performance e composição. Narita verificou o acionamento do domínio da habilidade musical do professor por meio das intervenções docentes de atuação como modelo musicais, de “sugestões, orientações e questionamentos oferecidos aos estudantes” (*ibid*, p. 67, tradução do autor).

Por sua vez, o **domínio da autoridade do professor e do conhecimento teórico** é demonstrado pela habilidade de gerir a turma, de mediar relações entre estudantes e de lidar com seus comportamentos, como também de propor atividades e orientar suas realizações, demonstrando conhecimento musical teórico (*ibid*, p. 68). Narita entende que tais ações são esperadas de professores mesmo dentro do contexto do ensino musical dialógico.

Ela entende também que o domínio do conhecimento teórico empodera os professores como “‘enorme fonte de conhecimento’ sobre fatos e informações” (*ibid*, p. 68, tradução do autor), ao que a autora faz o alerta sobre o risco de a autoridade se transmutar em autoritarismo, que domina nas práticas de educação bancária, numa revisitação ao conceito de Freire (1994).

Ela recorre ao mesmo Freire para apresentar o conceito de contraponto à exacerbada autoridade docente no contexto de ensino e aprendizagem: o já mencionado diálogo. Por meio

do diálogo é facultado ao professor administrar o nível de autoridade ao dar espaço para os estudantes expressarem suas expectativas de aprendizagem, como também para terem autonomia na sua relação com os conhecimentos – o que pode enriquecer ainda mais o ensino.

A autora diferencia os dois primeiros domínios do ensino em música ao considerar o domínio da autoridade do professor “de forma primordial no que se refere à capacidade de recuperar informações sobre música e sobre seu arcabouço teórico” (*ibid*, p. 69, tradução do autor). Por outro lado, ela entende que o domínio da habilidade musical “se refere precipuamente ao envolvimento prático do fazer musical ou dos conhecimentos relacionados ao fazer musical” (*ibid*, p. 69, tradução do autor).

Narita assentiu ainda que existe a possibilidade de “professores utilizarem suas habilidades musicais como meio de afirmar sua autoridade” (*ibid*, p. 69, tradução do autor). Uma abordagem docente que se encaminhe por essa via é em sua tese classificada pela autora como o modo pedagógico “liberdade ilusória”, que será discutido posteriormente neste trabalho.

O terceiro domínio informado por Narita se refere à **relação de professores e professoras com o mundo musical de estudantes**. Esse domínio é acionado pela valorização do conhecimento musical prévio de estudantes (*ibid*, p. 69). Dessa maneira, pode se manifestar quando é compartilhado espaço de voz entre professores e estudantes. Nas atividades de sua pesquisa, Narita (2014, p. 70) apontou a presença deste domínio quando era pedido aos estudantes que escolhessem para aprender a tocar músicas de seus mundos musicais.

Narita entende que a interação de professores com os mundos musicais de seus estudantes pode conduzir ao estabelecimento de uma “relação musical dialógica” (*ibid*, p. 70, tradução do autor) entre as partes. E que esse domínio também se percebe pela liberdade oferecida aos estudantes para criar suas próprias versões das músicas que aprendem.

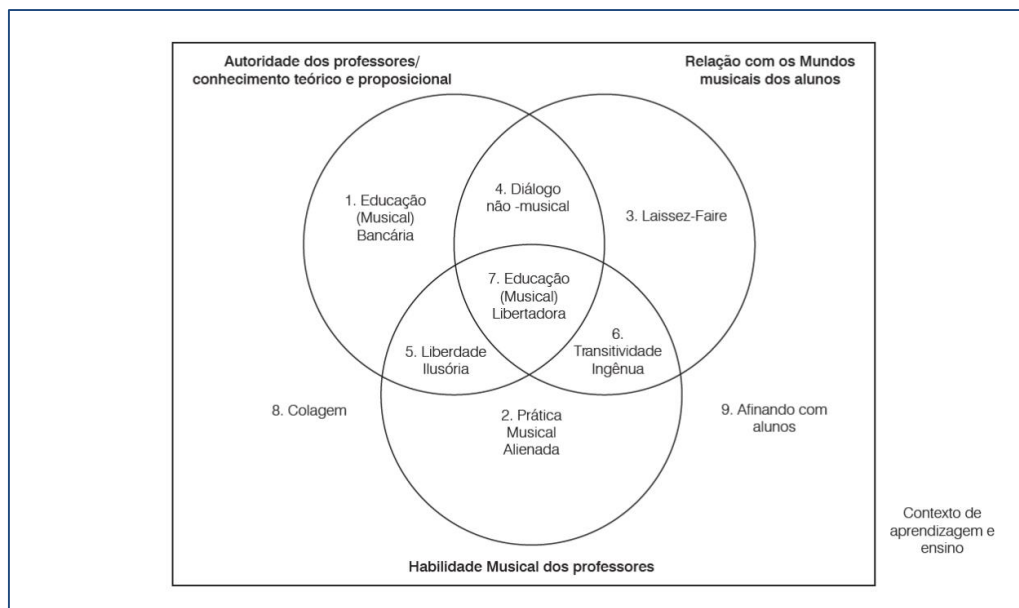
No entanto, há o risco de o reconhecimento dos mundos musicais dos estudantes perder o sentido, num processo de aprendizagem, quando professores se isentam de intervir durante seu decurso, e estudantes passam a agir assim como bem entenderem durante as atividades, ao contrário do que se espera numa relação dialógica (*ibid*, p. 70).

Na figura 1, a seguir, se apresenta um diagrama que ilustra os acionamentos dos domínios do ensino musical individualmente, em que não se estabelece diálogo entre professores e estudantes; como também quando há intersecções entre dois desses domínios, o que por sua vez abre espaço para o diálogo entre docente e discente, mesmo que ainda não seja

o diálogo apto a suprir as necessidades de estudantes e professores, como também não atendia os requisitos do módulo de Narita (2014, p. 71).

A figura também ilustra a intersecção entre os três domínios propostos pela autora, momento em que professores estabelecem uma relação dialógica com estudantes, destes reconhecem os mundos musicais, mantêm sua autoridade, atuam como modelos musicais e tocam com os estudantes durante as práticas.

Figura 1: Domínios do ensino musical e modos pedagógicos.



Narita, 2015, p. 66.¹⁷

Como levantado por Narita, e apresentado anteriormente neste trabalho, o acionamento de apenas um dos domínios do ensino musical leva a uma relação educacional sem diálogo. Assim, verificado somente o domínio da autoridade do professor, este controla todo o processo educacional; já a atuação isolada do domínio da habilidade musical de professores não permite espaço para performances compartilhadas entre professores e estudantes; por sua vez, individualmente, o domínio da relação dos mundos de estudantes é identificado mediante a abstenção de professores em intervir no processo de aprendizagem de estudantes, como também pela percepção destes de que estão autorizados a fazer tudo o que quiserem no percurso das atividades (*ibid*, p. 71).

¹⁷ Tradução da própria autora de figura apresentada em Narita (2014).

Narita também caracterizou práticas que não se encontravam nas intersecções entre os domínios, em que pese representarem junções entre modos pedagógicos (*ibid*, p. 71). Assim a pesquisadora nomeou essas misturas de modos pedagógicos de “colagem” de abordagens, consistente em mudanças de direcionamentos pelo simples propósito de se ajustar às práticas planejadas; na outra mistura de modos Narita identificou abordagens em que professores buscavam “afinar” suas ações de acordo com as necessidades de estudantes (*ibid*, p. 71).

Em seguida, a autora esmiúça seu modelo dialógico por meio da discussão dos conceitos utilizados em sua elaboração sobre os domínios do ensino musical e como as relações entre tais domínios a conduziu no sentido de caracterizar alguns dos modos pedagógicos verificados.

Em sua análise dos dados de pesquisa, Narita observou seguintes modos pedagógicos:

- Educação Musical Bancária

Este modo pedagógico se fundamenta no termo freireano “educação bancária” e desconsidera o domínio da relação com os mundos musicais de estudantes. De fato, aqui se prioriza o domínio da autoridade do professor, na medida em que este usa a autoridade como forma de estabelecer sua posição e não se interessa pelo que pode ser oferecido de elementos pelos estudantes sobre o que já sabem ou que gostariam de aprender. É bancária pois o professor faz os “depósitos” de conhecimento, julgado por ele mesmo válido e pertinente, nos estudantes, que, numa postura de passividade, exerce o papel de “conta bancária” dos depósitos docentes.

O autoritarismo evidente neste modo pedagógico recai sobre a mitológica hipótese de que estudantes dependem de professores para preencher suas lacunas de conhecimentos eleitos por esses mesmos professores como essenciais ao exercício da vida prática, dos direitos e deveres inerentes à cidadania. Ora, temos aqui uma releitura da contradição oprimido e opressor, em que este se coloca na posição de único salvador daquele, em tese destituído de recursos morais ou intelectuais para se orientar livremente em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Essa forma de atuação docente impede que seja feita pelos estudantes a inserção crítica tão necessária ao seu processo de transição de consciência. Por isso mesmo é um modo pedagógico que se mantém com base na desumanização das partes envolvidas. Estudantes são desumanizados pela alienação em seus processos de aprendizagem, pela desconsideração de suas vozes, de suas culturas e histórias, e professores perdem sua humanidade pelo simples fato de serem agentes de desumanização. Ao passo que a própria presença do diálogo poderia ser

fator de humanização na relação de ensino-aprendizagem, o que não se percebe nesse modo pedagógico.

- Prática Musical Alienada

Narita se inspira na teoria da alienação de Marx (*apud* Narita, 2014, p. 73,74) para caracterizar as práticas musicais em que o fazer musical se torna uma prática restrita apenas aos professores. O fazer musical se torna um poder – como em relação ao próprio trabalho, segundo Marx – independente do próprio trabalhador, neste caso o professor. Assim, no modo pedagógico prática musical alienada, professores se alienam em relação ao seu próprio trabalho, por ser este uma atividade que não satisfaz sua humanidade. Estudantes, por sua vez, são alienados em relação às práticas musicais monopolizadas por professores.

No modo pedagógico prática musical alienada o único domínio do ensino musical acionado é o da habilidade musical do professor. Dessa forma, práticas típicas deste modo pedagógico envolvem performances musicais de professores sem que se abra espaço para a manifestação da musicalidade de estudantes. A aula se torna um show à parte de professores, no qual estudantes são apenas sua plateia. Não existe diálogo entre professores e estudantes, tampouco entre os mundos musicais de ambas as partes.

- Laissez-Faire

Esta classificação de modo pedagógico foi inspirada nas ideias de Adam Smith sobre economia e não intervencionismo estatal na sociedade econômica (Narita, 2014, p.74). Neste sentido, o modo pedagógico Laissez-Faire caracteriza as práticas em que é implicado apenas o domínio da relação com os mundos de estudantes. Numa posição de ausência de autoridade, professores se eximem da responsabilidade de intervir nas práticas musicais de estudantes, e estes podem até mesmo instituir uma nova ordem organizacional da classe.

Nessas práticas, a falta de objetivo de professores em ampliar o mundo musical de estudantes tira de tais práticas o sentido, pois se revelaria uma falsa valorização dos conhecimentos prévios de estudantes. O que é previsível numa prática em que o diálogo inexistente entre professores e estudantes, prática que também colabora com a domesticação de estudantes, impossibilitados de se posicionar pelo uso da palavra.

- Diálogo Não-Musical

Este modo foi identificado por Narita (2014, p.75) na intersecção entre os domínios da autoridade do professor e dos mundos musicais de estudantes. Suas práticas sugerem uma relação mais horizontalizada. O diálogo entre estudantes e professores permite às partes que revezem seus papéis no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, professores podem aprender com estudantes numa troca de ideias em que estes podem também oferecer novos conhecimentos àqueles.

Contudo, neste modo pedagógico, professores não exploram seu potencial musical em profundidade, de maneira a não se sentirem realizados pelo prisma de sua musicalidade. Portanto, sua humanidade não é satisfeita. Existe, ainda, o diálogo. No entanto é um diálogo não-musical que se estabelece entre professores e estudantes. Ainda que os primeiros tenham à disposição os conhecimentos teóricos pertinentes no sentido de auxiliar os últimos a evoluir, isso não se manifestava em suas práticas. Inclusive pela perda de oportunidades de ser modelos musicais pelos docentes atuantes nesse modo pedagógico.

Sobretudo, o que se perde pelos professores nesse modo de atuação docente é sua humanidade, tolhida pela postura de isenção da responsabilidade de tomar decisões orientadas pela sua leitura de ambiente de ensino (Narita, 2014, p.250). Tal situação – que reflete a desumanização presente nesse modo pedagógico – Narita percebeu quanto às atuações dentro desse modo pedagógico, as quais refletiam o entendimento dos licenciandos de que o modelo implementado deveria ser seguido à risca, sem margens para ajustes.

- Liberdade Ilusória

Esse modo pressupõe uma postura docente que leva tanto este lado da relação de ensino e aprendizagem quanto a parte discente a uma situação de falsa liberdade. De fato, não há real liberdade de escolha por estudantes num contexto em que opera este modo pedagógico. Seus mundos musicais não são acolhidos. Professores acionam os domínios de sua autoridade, pelo controle excessivo das atividades, como também, e somente, de suas habilidades musicais, mediante a demonstração massiva de seus recursos musicais, como técnica e repertório, por exemplo.

Na prática, a proposta de liberdade de escolha em relação ao que se aprende e como se aprende é contraposta pelo controle excessivo de professores. Nesse modo pedagógico,

docentes desconsideram as habilidades e potenciais musicais de seus estudantes. Estes além disso não exercem sua vontade de forma definitiva. Não decidem como tocar, menos ainda como aprender.

- Transitividade Ingênua

Esse modo pedagógico se refere a práticas docentes em que são envolvidos os domínios da habilidade musical do professor e do diálogo com os mundos musicais de estudantes. Narita classificou este modo inspirada pela discussão de Freire (1967) sobre a transitividade da consciência. Como apresentado anteriormente neste trabalho, a transitividade da consciência, da maneira discutida por Freire, compõe-se pelos estados de intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica.

Para Narita, verificou-se em sua pesquisa mais o segundo conceito, relacionado ao estado de consciência intermediário. Nesse momento de despertar da consciência transitiva, as percepções dos desafios do mundo real se aguçam, bem como se ampliam as habilidades dialógicas. Este estado de consciência avaliado por Freire, no entanto, pode levar as pessoas a uma postura de superficialidade na análise dos problemas a elas postos. Por outro lado, a atitude de se manter em constante práxis aliada à convicção de sua posição em relação à história, e dentro desta própria história, permite às pessoas transitivarem de maneira crítica.

As práticas dos licenciandos que se agrupam nessa classificação feita por Narita (2014, p.76, 77) demonstram interesse daqueles em reconhecer os mundos musicais dos estudantes, contudo sem que se ofereça a estes a possibilidade de ir além do que já sabem, de ir além das fronteiras de seus mundos musicais. Assim estudantes não têm satisfeita sua humanidade; tampouco professores, que vem a carregar a frustração por não ter explorado sua capacidade de lidar com questões de aprendizagem feitas a eles e, ainda que apenas a seu ver, de contribuir com o aprimoramento de estudantes (*ibid*, p.77).

- Educação Musical Libertadora

Narita (2014, p. 77,78) relaciona a transitividade crítica e a ideia de humanização propostas por Freire (1967) para caracterizar o modo Educação Musical Libertadora. A autora entende que a constante práxis, imbuída da ação e da reflexão sobre a própria ação, como como trazido a público por Freire (1994), são imprescindíveis ao estado de consciência transitiva

crítica, logo, à emancipação: a assunção da postura de permanente aprimoramento, da incessante busca por ser mais consciente.

Assim, na análise dos dados colhidos em seu trabalho de campo, as práticas que seguiram pelo caminho da criticidade e da humanização foram consideradas pela autora como libertadoras. De fato, tais práticas se encontram na interseção dos três domínios pedagógicos elencados por Narita (2014). São dialógicas, como observado a partir dos modelos musicais apresentados por professores e pelo reconhecimento dos mundos musicais de estudantes. Neste modo é, além disso, notável a manutenção da autoridade do professor durante as práticas de ensino. É perceptível também a transformação da percepção de estudantes e de professores em relação a seus papéis dentro dos mundos e com os mundos de ambas as partes da relação (*ibid*, p. 78, 255).

Foram consideradas, na análise de Narita, libertadoras práticas que envolviam diálogos críticos e práticas musicais entre professores e estudantes, como também a consciência em relação a necessidades de intervenções didáticas por professores. Por certo, além disso, referidas práticas envolvem os princípios da abordagem informal de Green (2008), na medida em que:

- a. privilegiam a audição, a performance e a criação;
- b. permitem o aprendizado com os pares escolhidos livremente, oferecem também a estudantes a liberdade de escolha do repertório e de aprender de forma pessoal e não sistematizada; e, por fim,
- c. estimulam o desenvolvimento da percepção auditiva, mediante práticas de tirar de ouvido as músicas aprendidas.

- Colagem de Abordagens e Afinando com Estudantes

Os dois últimos modos pedagógicos, que se apresentaram na análise feita por Narita das atuações docentes dos licenciandos em sua pesquisa, compõem-se de combinações de abordagens práticas nas quais graduandos transitavam entre os domínios do ensino musical, como também entre modos pedagógico que apresentavam apenas um domínio (Narita, 2014, p. 78). No agrupamento de procedimentos nomeado de Colagem de Abordagens, estudantes de licenciatura mudavam suas ações de acordo com pretensas necessidades de cada tarefa planejada em suas atividades (*ibid*, p. 79). Dessa maneira, licenciandos agiam como que se

lançassem mão de um repertório de práticas, que individualmente se ajustariam a determinadas situações previstas em suas atividades.

Já na junção de abordagens chamada Afinando Com As Necessidades dos Estudantes, licenciandos buscavam afinar suas ações com as necessidades percebidas em estudantes, no sentido de oferecer-lhes contribuições para aprendizagem. Nesta combinação de procedimentos, a atenção posta nas necessidades de estudantes faz a diferenciação com a Colagem de Abordagens, em que se segue um roteiro planejado previamente, e não se relaciona com as necessidades de estudantes (*ibid*, p. 79).

Algumas mudanças nas atitudes de licenciandos foram orientadas pela autora, nas circunstâncias em que ela teve a oportunidade de trabalhar diretamente com aqueles em seu trabalho de campo. Em geral, nas práticas nesse agrupamento de abordagens percebe-se certa valorização do diálogo e se caminha próximo de uma abordagem libertadora.

A partir de uma perspectiva mais abrangente, entendo que ensino musical tem um papel crucial na promoção da justiça social e na transformação de vidas. O capítulo "Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education" (Green e Narita, 2015) oferece importantes reflexões sobre como a aprendizagem musical informal pode ser um catalisador para a justiça social.

Green e Narita (2015) advogam que a aprendizagem musical informal, caracterizada por processos flexíveis, colaborativos e centrados nos interesses de estudantes, tem um grande potencial para promover a justiça social. Ao valorizar os conhecimentos e experiências prévias de estudantes, essa abordagem cria espaços para a expressão autêntica, para o empoderamento e para a transformação pessoal e coletiva.

Esses princípios ressoam fortemente no contexto em que esta pesquisa se desenvolveu. Os jovens atendidos na UNIRE, em sua maioria negros e de baixa renda, tiveram seus direitos básicos negados e suas trajetórias marcadas por múltiplas violências. Nesse cenário, uma proposta de ensino musical que parta de suas vivências, interesses e saberes pode ser profundamente emancipatória.

A adoção de uma metodologia de pesquisa-ação também alinha este trabalho com a perspectiva de Green e Narita (2015) de que a aprendizagem musical informal deve ser um processo dinâmico, reflexivo e dialógico. Os ciclos de planejamento, ação e avaliação permitem que as práticas sejam constantemente repensadas e aprimoradas, em um movimento de escuta e colaboração entre educadores e aprendizes.

Além disso, o diálogo entre as ideias de Green sobre aprendizagem informal e o modelo dialógico de Narita (2014) enriquece a análise. Ambas as autoras enfatizam a importância de relações horizontais, da valorização dos saberes de estudantes e da criação de espaços para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Esses elementos são fundamentais para uma educação musical que busque a justiça social e a humanização.

A pesquisa apresentada, ao investigar práticas de educação musical informal em um contexto de internação socioeducativa, se insere em um movimento mais amplo de busca por justiça social por meio do ensino. Ao considerar e acolher os saberes e interesses dos jovens, criar espaços para a expressão autêntica e o diálogo, e fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, as ações desta pesquisa tiveram potencial de contribuir para processos de emancipação e humanização. Nesse sentido, o trabalho não apenas se alinha com as reflexões de Green e Narita (2015), mas também as amplifica, ao discuti-las neste contexto específico e de pesquisa.

Aprofundar a compreensão das conexões entre aprendizagem informal, justiça social e ensino humanizador foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, ele poderá oferecer importantes contribuições para se ponderar as práticas de educação musical em contextos socioeducativos, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 Do Caos à Harmonia: Transitividade de Consciência em Práticas Informais de Aprendizagem Musical

Alan Simões (2019), em sua tese "No Princípio Era O Caos: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola", oferece valioso ponto de vista para se repensar as abordagens pedagógicas. Inspirado por esse trabalho, propus uma reflexão sobre como as práticas informais de aprendizagem musical podem ser implementadas e adaptadas ao ambiente socioeducativo, com vistas não apenas no desenvolvimento musical, mas também na promoção de transformações pessoais e sociais significativas.

A implementação das práticas informais de aprendizagem musical no contexto socioeducativo, com base na análise de Simões (2019), traz à tona uma reflexão sobre as dualidades entre os conceitos freireanos de liberdade e autoridade. O autor propõe, ademais, a discussão sobre os estados de consciência de estudantes em relação aos papéis discentes exercidos em uma relação de ensino musical informal e dialógica.

O "caos" inicial descrito por Simões é, na verdade, um componente fundamental do processo de aprendizagem informal. A falta de direcionamento objetivo do professor, longe de ser uma negligência pedagógica, é uma estratégia deliberada para fomentar a autonomia e a autodescoberta de estudantes. A confusão inicial de estudantes para direcionar seu próprio processo de aprendizagem é, na verdade, o primeiro passo para o desenvolvimento da autonomia.

Freire (1996, p. 34-37, 40, 41) argumenta que a liberdade e a autoridade não são conceitos antagônicos, mas sim complementares e necessários para uma educação emancipadora. No contexto das práticas informais de aprendizagem musical, tal dualidade se manifesta na relação entre a autonomia de estudantes e a orientação do educador. O elemento caótico pode ser visto como um espaço de liberdade, no qual estudantes são encorajados a explorar e descobrir seus próprios caminhos de aprendizagem. No entanto, liberdade não implica na ausência de autoridade. O educador musical informal exerce sua autoridade através da criação de um ambiente propício à aprendizagem, do estabelecimento de limites necessários e do oferecimento de suporte e de orientação quando necessário.

O papel docente, neste cenário, é redefinido. Em vez de transmitir conhecimentos, professores se tornam facilitadores, guias que navegam junto com estudantes em meio ao caos em direção à descoberta e ao aprendizado autônomo. A transição do caos para a harmonia não é um processo linear ou rápido. Envolve momentos de frustração, tentativa e erro, e descobertas graduais. No bojo do meu trabalho de pesquisa, verifiquei que, à medida que os socioeducandos aprenderam a navegar pelo seu próprio processo de aprendizagem musical, eles também desenvolveram habilidades de autogestão, resolução de problemas e pensamento crítico que são valiosas para além do domínio musical.

O conceito de Musicalidade Crítica de Green (2008) e discutido por Simões (2019) ganhou nova dimensão neste contexto. Não se trata apenas de desenvolver habilidades musicais, mas de usar o processo de aprendizagem musical como um meio para desenvolver uma consciência crítica mais ampla. O autor relaciona o estado de consciência transitivo ingênuo a posturas docentes de autoritarismo e a posições, tanto destes quanto de discentes, em licenciosidade, numa atuação pedagógica fundamentada na educação bancária (Simões, 2019, p. 75-76). Por outro lado, numa proposta de "educação problematizadora" espera-se o alcance do estado de consciência transitiva crítica, em que estudantes usufruem de liberdade em seus processos de aprendizagem, e professores são referências de autoridade durante as ações pedagógicas.

Freire (1967) já havia discutido os diferentes estados de consciência de estudantes em relação à educação. No contexto das práticas informais de aprendizagem musical, pode-se observar uma transição da consciência ingênua, caracterizada pela aceitação passiva do conhecimento transmitido, para uma consciência crítica, na qual estudantes se percebem como agentes de seu próprio aprendizado, com atuações ativas. Esta transição não é automática ou fácil, e requer um processo de problematização e de reflexão sobre a própria prática.

Para Simões, em uma proposta de ensino crítica e problematizadora, a autoridade pode ser manifestar em atuações docentes numa abordagem informal de ensino musical considerados os seguintes aspectos:

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 (Simões, 2019, p. 76, 77).

Ao passo que o autor entende que a liberdade discente se caracteriza por:

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 (Simões, 2019, p. 77).

A liberdade oferecida pelas práticas informais de aprendizagem musical pode ser inicialmente desafiadora para estudantes habituados a uma relação de ensino mais diretiva e hierárquica. No entanto, é através do exercício desta liberdade que aprendizes podem desenvolver consciência crítica sobre seus próprios processos de aprendizagem e sobre suas participações ativas na construção do conhecimento.

Acredito que essas duas categorias definidas para a análise dos dados em sua tese se revelaram como elementos primordiais, tanto para o trabalho de Simões, quanto para outras análises qualitativas em trabalhos sobre atuações docentes e discentes em processos de ensino críticos e informais. Os contrapontos a referidas categorias são representados pelo autoritarismo e pela licenciosidade, verificadas na transitividade ingênua, em relações de ensino bancárias. Freire associou autoritarismo e licenciosidade, “rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade” (Freire, 1996, p. 34), a atuações que negam das pessoas a própria humanização, negam a, por ele mesmo alcunhada, “vocação ontológica do ser humano” (Freire, 1994, p. 19, 23, 25; Freire, 1996, p. 34).

O autoritarismo se opõe à autoridade e sugere, naquela pessoa que o exerce, uma visão distorcida do mundo, imbricada na “transitivção” ingênua da consciência. Alan Simões percebeu em sua tese as seguintes dimensões nas atuações docentes em abordagem musical informal:

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 (Simões, 2019, p. 77, 78).

Simões coloca a licenciosidade em contraposição à liberdade, primeiramente por esta ser uma expressão da consciência crítica, e aquela, manifestação da ingenuidade de consciência. Ele associa licenciosidade a posturas docentes inconscientes da atuação esperada em modelo musical informal, baseados em meras espontaneidade e intuição (Simões, 2019, p. 78). De sua parte, estudantes desprovidos de orientações docentes bem definidas e de limites disciplinares nitidamente demarcados, podem confundir a liberdade – intrínseca na abordagem informal – com permissividade e licenciosidade, conforme Simões (*ibid*, p. 78). Ele identificou as seguintes atitudes inseridas na categoria licenciosidade:

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. (Simões, 2019, p. 78).

Essas categorias de análise definidas por Simões se fundamentam diretamente com os processos de conscientização e sua influência na profundidade das percepções de professores e estudantes em relação aos seus papéis, em situações de ensino musical informal, como também na execução desses papéis durante as práticas musicais de ensino. Simões vai além ao sugerir que o ponto fundamental das questões negativas inseridas no sistema de ensino brasileiro é um “problema de consciência” (Simões, 2019, p. 40), cujos atores se encerram na ingenuidade de suas convicções pedagógicas e de suas percepções sobre seus papéis numa *peça educacional*, e se mantêm distantes da postura crítica necessária no mundo real.

A superação do "*habitus* escolar¹⁸", defendida por Simões em sua tese, é sobremaneira necessária aos movimentos de transição de consciência em contextos educacionais, e, em meu entendimento, particularmente relevante no contexto socioeducativo. Neste ambiente, apoiado na associação feita por Simões de ideias de Green e Freire, percebo que a abordagem musical

¹⁸ Sobre *habitus* escolar e conscientização, ver Simões, 2019, p. 110-126.

informal oferece uma oportunidade única de empoderar socioeducandas e socioeducandos, não apenas como atrizes e atores musicais, mas como aprendizes com autonomia no exercício da cidadania crítica. A jornada do caos à harmonia em suas práticas musicais pode espelhar e catalisar uma jornada similar em suas vidas pessoais e trajetórias sociais.

O equilíbrio entre liberdade e autoridade e a transição de consciência para a criticidade são desafios inerentes a este processo, mas também são a fonte de seu potencial emancipador. Por meio da música, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas podem não apenas desenvolver habilidades artísticas, mas também se perceberem como participantes em atividade, capazes de questionar, de criar e de transformar suas realidades.

Destarte, as oficinas de música baseadas na abordagem musical informal têm o potencial de estabelecer mais do que espaços de aprendizagem musical, e se tornar laboratórios de transformação pessoal e social, em que adolescentes e jovens não apenas aprendem música, mas também aprendem a aprender, a questionar, a criar e a se ver como agentes com profundo engajamento em suas próprias vidas e comunidades.

2.5 Ensino Musical Informal e Justiça Social: Paridade de Participação pela Socioeducação

As discussões de Nancy Fraser (2002) sobre justiça social na era da globalização oferecem um modelo teórico multifacetado que enriquece significativamente este trabalho de pesquisa-ação. Fraser propõe o “Princípio de Paridade de Participação” como meio de promoção de justiça social, a qual é demandante de “arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares” (Fraser, 2002, p.13). Paridade de participação envolve redistribuição, reconhecimento e participação, perspectiva conceitual que contribuiu com a análise das minhas práticas de ensino de pelo viés da justiça social.

A dimensão da redistribuição, primeiro elemento da concepção bidimensional de justiça de Fraser (2002, p. 20), na seara desta pesquisa, refere-se à equalização do acesso a recursos e oportunidades musicais; não apenas a disponibilização de instrumentos e materiais pedagógicos, mas ademais a garantia de que todos os participantes tenham acesso igualitário a experiências musicais enriquecedoras. Em minha prática, isso se manifestou em estratégias como a rotatividade de instrumentos, a adaptação de níveis de exigência para diferentes níveis de habilidade e a criação de oportunidades de performance para todas as pessoas envolvidas.

O reconhecimento, segundo elemento da concepção bidimensional de justiça de Fraser (2002, p. 14-17), encontra ressonância nas minhas ações e reflexões no bojo dessa investigação acadêmica, mediante a valorização das diversidades musical e cultural dos participantes. Significa não apenas incorporar uma variedade de gêneros e estilos musicais nas práticas musicais, mas também criar espaços em que as identidades culturais e as experiências musicais prévias dos jovens participantes desta pesquisa-ação fossem reconhecidas e acolhidas.

Por fim, Fraser entende que Justiça Social somente se institui pela convergência de distribuição e de reconhecimento: Paridade de participação (Fraser, 2002, p. 20), a qual se alinha com a ênfase desta dissertação na aprendizagem ativa e na autonomia de estudantes. Neste trabalho, a paridade de participação se manifestou por meio da criação de estruturas democráticas de tomada de decisão nas oficinas, que favoreceu aos jovens o exercício da voz ativa, tanto na escolha do repertório, quanto na definição de objetivos de aprendizagem.

A interação das ideias sobre justiça social discutidas por Fraser (2002) com práticas pedagógicas desta pesquisa-ação promoveram um ambiente de aprendizagem que não apenas desenvolveu habilidades musicais, mas também nutriu o desenvolvimento da conscientização crítica sobre as estruturas sociais e culturais que moldam as experiências musicais e de vida dos participantes. Ao abordar questões de distribuição de recursos, reconhecimento cultural e participação social através da música, as ações deste trabalho podem contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e atuantes em suas realidades sociais.

Ao integrar as dimensões de redistribuição, reconhecimento e participação à fundamentação conceitual deste trabalho, as práticas musicais nele concretizadas e analisadas podem ter se tornado veículos para a promoção de equidade, de valorização da diversidade e de empoderamento dos jovens participantes. Este aporte teórico não apenas enriquece minha atuação socioeducativa, mas também oferece uma lente através da qual posso avaliar criticamente meu trabalho, de modo a indicar se ele efetivamente contribui para uma forma mais abrangente e profunda de justiça social aliada ao ensino musical.

Neste capítulo foi apresentada a base conceitual desta dissertação, pela expressão de um esforço no sentido da discussão das ideias das autoras e autores de referência, como também na proposição da associação entre essas ideias. Foram essas ideias e conceitos que orientaram tanto minha prática docente, durante a coleta de dados, quanto a análise destes mesmos dados.

Portanto, e para além deste trabalho de pesquisa, acredito que o ensino precisa ser humanizado e capaz de estabelecer relações frutíferas entre professores e estudantes; precisa ainda considerar universos culturais e sociais de estudantes e compartilhar espaços de voz; e, por

fim, imprescindendo que se acredite no real potencial das pessoas e que se colabore com a sua superação.

No capítulo seguinte serão apresentados os procedimentos metodológicos e éticos que envolveram a realização desta pesquisa, que se constituiu de uma pesquisa-ação, composta pelas proposições de práticas musicais criativas, reflexões e entrevistas sobre essas práticas, análise temática dos dados e análise dos produtos musicais.

3 METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO

Realizei uma pesquisa-ação, com a implementação dos estágios 1, 2 e 4 da pedagogia musical informal de Green (2008). Houve também intervenções pedagógico-musicais, observações dessas práticas musicais, análise dos produtos musicais, preenchimentos de questionários diagnósticos e entrevistas semiestruturadas com os jovens em cumprimento de medida de internação na Unidade de Internação do Recanto das Emas.

Segundo Tripp (2005), em pesquisa-ação

não é possível especificar com antecedência qual conhecimento será obtido nem quais resultados práticos serão alcançados. Isso porque os resultados de cada ciclo determinarão o que acontecerá a seguir e não há como dizer de saída aonde o processo levará (Tripp, 2005, p. 459).

Dessa forma, na pesquisa-ação, os resultados obtidos em um ciclo direcionam adaptações ao ciclo que se segue e assim por diante. Esta pesquisa-ação especificamente se baseia na concepção de pesquisa-ação prática, a qual, para Tripp (2005), se refere a “mudanças para melhorar a aprendizagem e a auto-estima dos seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação [...]” (p. 457).

Assim, quando é proposto um modelo de abordagem musical que ofereça experiências e aprendizagem significativas que contribuam com o desenvolvimento da relação de estudantes com a música, bem como a melhora de suas autoestimas advinda da percepção de serem capazes de tocar algo de que gostam, entendo que essa proposta se ampara na pesquisa-ação prática.

No entanto, como também entende Tripp (2005, p. 459), projetos de pesquisa-ação com pouca frequência são incluídas em uma das cinco modalidades de pesquisa-ação descritas pelo autor (pesquisa-ação técnica, pesquisa-ação prática, pesquisa-ação política, dentro da qual se inserem a pesquisa-ação socialmente crítica e a pesquisa-ação emancipatória).

Dessa maneira, entendo que esta pesquisa-ação passa pelas modalidades técnica quando propõe a implementação do modelo de abordagem musical informal de Green (2008), ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador-atuante tomar decisões conforme sua orientação profissional sobre o que pode ser benéfico para o grupo, como descreve Tripp (2005, p. 457) sobre a pesquisa-ação prática.

Como esta pesquisa também esperava oferecer melhor atendimento às necessidades das pessoas envolvidas, no caminho pela busca de justiça social, não deixa de ser também uma pesquisa-ação socialmente crítica (Tripp, 2005, p. 458), modalidade essa de pesquisa-ação

política. Neste trabalho, a pesquisa-ação se dividiu em dois ciclos de ação e reflexão, de modo que as ações do primeiro ciclo foram avaliadas e repensadas para implementação no segundo ciclo.

Apoiado em Gaskell (2002, p. 73-75), realizei entrevistas individuais com os participantes da pesquisa. Para o autor, é fundamental a compreensão do mundo das pessoas entrevistadas para que se alcance sucesso na entrevista qualitativa. Ele entende que, embora uma entrevista deva seguir os tópicos guias e busque revelar informações que colaborem com o entrevistador no alcance de seu objetivo, é importante haver flexibilidade por parte do pesquisador ao se deparar com resultados inesperados.

Estes podem demandar aprofundamento da investigação e, por sua vez, fornecer preciosas informações que venham a complementar aquelas já esperadas no planejamento da pesquisa. Uma entrevista individual não funciona como uma conversa normal: entrevistador e entrevistado normalmente não se conhecem; subentende-se que aquele seja o fazedor das perguntas e que este dê as respostas; o assunto é escolhido pelo entrevistador, e não necessariamente o entrevistado tem conhecimento prévio desse assunto (Gaskell, 2002, p. 74).

Assim, ele pode ficar desconfortável com a surpresa. Além do mais, todo o contexto de uma entrevista tende a levar o entrevistado a adotar uma postura retraída e defensiva. Por não saber se o entrevistador é confiável ou se é possível ser franco em suas respostas, Gaskell (2002) acredita que a reação do entrevistado seja a de dar as respostas que ele entende serem as que o entrevistador procura.

Por isso o entrevistador, que busca a verdade em sua pesquisa, deve ter em mente o *rapport*. Para Gaskell (2002, p. 74), *rapport* é uma conexão segura e confiável em que o entrevistador incentiva “o entrevistado a falar longamente, a se expandir em aspectos da sua vida e ser sincero” (Gaskell, 2002, p.74).

Gaskell entende que

À medida que o *rapport* é posto em ação, também o entrevistado com certeza vai se sentir mais à vontade e expansivo, para pensar e falar sobre as coisas além do nível das opiniões superficiais e com menos probabilidade de oferecer uma racionalização normativa. Ao mesmo tempo, o entrevistador deve ser capaz de prosseguir no tema com outras questões e indagações. (Gaskell, 2002, p. 74-75)

A entrevista individual, segundo Gaskell (2002. p. 75, 78), pretende revelar detalhadamente a versão dos fatos a partir da perspectiva subjetiva do entrevistado. Ela tem papel de destaque nessa abordagem, ao passo que a entrevista grupal busca extrair informações a partir do diálogo entre os participantes, com a moderação do entrevistador. A função deste é

possibilitar que o grupo atinja o objetivo de provocar falas e reações dos participantes ao que é dito entre eles. Nessa abordagem, espera-se que os resultados sejam fruto da interação social do grupo. É natural que as pessoas participantes considerem as opiniões das demais na elaboração de suas próprias opiniões e se sintam confortáveis para comentar seus saberes e os das demais (Gaskell, 2002, p. 75-78).

Nesta pesquisa, se apresenta uma singularidade distinta das trazidas por Gaskell (2002, p. 74) sobre a relação entre entrevistador e entrevistado. Aqui não se tratam de desconhecidos. Mas de professor e estudantes, cuja convivência já existe previamente à coleta de dados. Isto, somado ao tipo de interação que tenho com os estudantes, calcada no respeito, na confiança, no diálogo e no acolhimento, possibilitaria que as entrevistas se assemelhem muito com uma conversa comum que normalmente acontece em nossas atividades musicais. Não que isso queira dizer que dispense as recomendações de Gaskell quanto à condução das entrevistas em pesquisa qualitativa. Essa reflexão simplesmente me situa em relação ao meu público e quanto ao espaço que ocupo no contexto de pesquisa. Assim, entendo que essa singularidade metodológica em relação às entrevistas possibilita aprofundar as discussões e extrair mais das pessoas entrevistadas.

No entanto, também possibilita que haja divergências entre as respostas e o que realmente os entrevistados poderiam querer dizer. A relação prévia às entrevistas pode viciar as respostas no caso possível de os estudantes responderem as perguntas pensando meramente no que eu gostaria de ouvir sobre o que eles pensam sobre música e nossas atividades musicais, por exemplo. As entrevistas aconteceram no final de cada ciclo de pesquisa-ação.

A observação participante, conforme Laville e Dionne (1999), desde que atenta a critérios científicos, possibilita a verificação da hipótese de pesquisa, na medida em que o pesquisador “se integra à situação por uma participação direta e pessoal” (Laville e Dionne, 1999, p.180). Na proposta de abordagem musical informal, em que se objetiva o desenvolvimento da autonomia e da percepção crítica de estudantes, cabe ao professor intervir nas situações de aprendizagem somente quando necessário (Green, 2008). Essa abordagem abre espaço para a observação participante.

Na medida em que o afastamento do professor, para que os estudantes se envolvam em seu processo de aprendizagem, permite que ele observe atentamente esse processo como quem está de fora, fica implícita a sua disponibilidade para intervir com práticas pedagógicas, quando solicitado pelos estudantes ou quando propõe soluções para problemas encontrados por eles. O professor pode até mesmo problematizar atitudes de estudantes de desrespeito a direitos

humanos e (ou) à diversidade, tais como comentários racistas, sexistas, homofóbicos, enfim, que tenham qualquer tipo de cunho ofensivo.

A organização dos dados seguiu a proposta de análise temática, que “é flexível o bastante para servir a diferentes tipos de pesquisa” (Braun, Clarke *apud* Narita, 2014, p. 141, tradução do autor). Braun e Clarke (*apud* Narita, 2014, p. 141) chamam a atenção para o fato de que a análise temática perde força quando não se ampara em uma fundamentação teórica. No entanto, minha análise temática teve como plano de fundo conceitual o modelo dialógico de Narita (2014).

Os produtos musicais foram analisados quanto à utilização de instrumentos musicais, de materiais musicais; quanto à expressividade dos intérpretes, ao gênero musical, à temática das letras, à proposta estética e à existência ou não de referências musicais.

O curso foi pensado para contemplar uma adaptação dos estágios 1, 2 e 4 do modelo informal de Lucy Green (2008), em dois ciclos de pesquisa-ação. Assim, foram privilegiadas as práticas de cópia de ouvido e de composição de modo mais sucinto que a implementação de Green do modelo informal.

Inicialmente foram planejados 6 encontros para os estágios 1 e 2, e, para o estágio 4, 6 encontros. Assim seriam 12 encontros em cada um dos dois ciclos de pesquisa-ação colocados em prática. Ao final de cada encontro, aconteceram rodas de autoavaliação das atividades nas quais todos eram convidados a contribuir.

Nos primeiros seis encontros, os jovens se dividiram em grupos de afinidade (nos quais podem aprender uns com os outros) e, para o **estágio 1**, escolheram uma música para tirar de ouvido usando instrumentos com os quais se sentiram mais à vontade (voz, percussão, violão, piano, timbres eletrônicos, etc). Essa música foi trabalhada nas duas primeiras semanas. Podiam ser criados arranjos vocais, de modo a explorar as habilidades vocais (*beat box* ou simulação de instrumentos com a voz, por exemplo) dos que não tiverem habilidade com instrumentos ou mesmo os que dessa forma preferirem.

Aqui o professor pode ajudar propondo atividades de percepção musical e servindo de modelo musical, por exemplo, oferecendo opções melódicas ou harmônicas em algum instrumento e pedindo aos estudantes para apontarem a que mais se aproxima do original a ser copiado e para decidirem pelo arranjo definitivo da sua versão da música.

Para o **estágio 2**, nas duas semanas seguintes, a música escolhida por eles, ou uma música escolhida pelo professor, mas que faça parte do Universo musical dos estudantes, foi

dividida em *riffs* para que os estudantes possam tentar copiar de ouvido e retomar o trabalho de um arranjo próprio da música. Os resultados musicais foram produzidos e gravados.

Para o **estágio 4** do modelo de Green, inicialmente se seguiriam mais seis encontros em que os jovens recebem a proposta de criar músicas com a utilização de recursos do estágio anterior: uso de referências musicais que podem ser tiradas de ouvido e (ou) *samples*, criação de arranjos de livre escolha, com instrumentos de sua preferência. Os temas de criação ficam a critério dos estudantes.

Na minha proposta, anterior a esta pesquisa, para as práticas de produção musical, o professor se incumbia de mediar a escrita das letras com a apresentação de modelos de rimas, figuras de linguagem, desde que os jovens demandassem auxílio. Da mesma forma que podia apresentar ideias musicais quando fosse solicitado ou quando percebesse que poderia estimular os estudantes a desenvolver melodias, ritmos ou harmonias. A decisão final sobre os arranjos ficava por conta dos estudantes. Os resultados musicais também foram produzidos e gravados.

Durante a coleta dos dados, tive que fazer mudanças no planejamento em virtude da jornada de atividades da Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), também para adequar as atividades ao público. No **primeiro ciclo de pesquisa-ação**, a quantidade de encontros precisou ser reduzida. Os jovens foram inscritos em um outro curso oferecido dentro da unidade, cujas datas se chocavam com as datas previstas para a segunda metade do curso desta pesquisa. Então, tive que reduzir de 12 para 6 atividades e redistribuir os ciclos por atividades. Desse modo realizei dois encontros para cada um dos estágios (1, 2 e 4). Tivemos uma produção musical autoral ao fim desse ciclo. As atividades do primeiro ciclo de pesquisa-ação aconteceram entre 28 de abril e 20 de maio de 2022.

No **segundo ciclo de pesquisa-ação**, foram realizadas mudanças em relação ao primeiro. Durante a avaliação da pesquisa-ação, compreendida entre os dois ciclos, concluí pela retirada das atividades relativas ao estágio 1 do modelo informal. Avaliei que a implementação desse estágio não foi bem-sucedida pois os estudantes não se realizaram musicalmente, no sentido de conseguir copiar a música escolhida de ouvido e isso comprometeu a atividade.

Sem o estágio 1 no segundo ciclo de pesquisa-ação, foram divididos 8 encontros para os estágios 2 e 4. Adaptei o *riff* do piano que foi utilizado no segundo estágio do primeiro ciclo. Era uma melodia dividida em duas partes: a primeira mais lenta e com apenas três notas; a segunda parte era mais rápida e tinha cinco notas. Para o **estágio 2** do segundo ciclo – que durou três encontros – essa segunda parte do *riff* foi preparada com a execução no andamento original da música, mas também era tocada em andamentos mais lentos. Tal procedimento ajudou os

jovens a conseguirem copiar com mais facilidade o *riff* do piano no segundo ciclo da pesquisa-ação.

O **estágio 4** teve também a duração de cinco encontros e gerou duas produções musicais autorais. Esse segundo ciclo da pesquisa aconteceu entre 11 de julho e 3 de agosto de 2022.

Com relação aos procedimentos éticos e de análise, este trabalho foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade de Brasília. Antes do seu início, a realização desta pesquisa foi autorizada pela Vara de Execução de Medidas Socioeducativas, do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, e pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo, órgão responsável pela execução de medidas socioeducativas, componente da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos do Distrito Federal.

Em virtude da necessidade de proteção das identidades dos participantes, lancei mão de nomes fictícios para me referir a eles e às suas falas. Assim, participaram do primeiro ciclo de pesquisa-ação os jovens socioeducandos José, Cláudio, Nelson e Marco. Já no segundo ciclo da pesquisa atuaram Assis, Fernando e Cláudio, que já participava das atividades da coleta de dados desde o primeiro ciclo. Também usei as seguintes abreviações referentes aos instrumentos de coleta de dados utilizados:

Abreviações para as Entrevistas:

Entrevista Individual José: EI J

Entrevista Individual Cláudio1: EI C1

Entrevista Individual Nelson: EI N

Entrevista Individual Marco: EI M

Entrevista Individual Assis: EI A

Entrevista Individual Cláudio2¹⁹: EI C2

Entrevista Individual Fernando: EI F

Abreviações para os questionários diagnósticos:

Questionário Diagnóstico José: Diag J

Questionário Diagnóstico Cláudio1: Diag C1

Questionário Diagnóstico Nelson: Diag N

¹⁹ Cláudio participou dos dois ciclos de pesquisa-ação, de modo que sua entrevista no primeiro ciclo recebeu a abreviação EI C, ao passo que, no segundo ciclo, sua entrevista recebeu a abreviação EI C2.

Questionário Diagnóstico Marco: Diag M

Questionário Diagnóstico Assis: Diag A

Questionário Diagnóstico Cláudio2: Diag C2

Questionário Diagnóstico Fernando: Diag F

Abreviações para autoavaliações (feedbacks)

Autoavaliações José: Fbs J

Autoavaliações Cláudio1: Fbs C1

Autoavaliações Nelson: Fbs N

Autoavaliações Marco: Fbs M

Autoavaliações Assis: Fbs A

Autoavaliações Cláudio2: Fbs C2

Autoavaliações Fernando: Fbs F

Abreviação de roteiro de observação: Obs

Com base nesse arranjo metodológico, procurei evidenciar o potencial das, aqui discutidas, práticas musicais na UNIRE de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, defendido por Paulo Freire (1967, 1986 e 1994), mediante a proposta de abordagem musical informal de Green (2008). A análise dessas práticas se realizou a partir do modelo dialógico apresentado por Narita (2014).

4 MODOS PEDAGÓGICOS: IDENTIFICAÇÃO E HARMONIZAÇÃO À PRÀXIS FREIREANA

Neste capítulo, busquei analisar as atividades musicais desenvolvidas nesta pesquisa sob o prisma de Narita (2014), no que se refere ao modelo educacional dialógico definido pela pesquisadora. Seus conceitos de domínios do ensino musical e de modos pedagógicos orientaram a análise das ações docentes e discentes durante as práticas de coleta de dados deste trabalho. No esforço de análise intentei compreender como diferentes abordagens de ensino-aprendizagem musical podem influenciar a experiência dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa participantes do trabalho.

Essa investigação favoreceu ainda a reflexão sobre as potencialidades e desafios do ensino musical nesse contexto específico de aprendizagem, bem como sobre as formas de harmonizar as minhas práticas pedagógicas com os princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. A partir dessas referências conceituais, e associados a elas, os temas, que emergiram dos questionários diagnósticos, das observações, das rodas de autoavaliações e das entrevistas individuais semiestruturadas, foram os seguintes:

- **Aprendizagem com os pares** no sentido de trocas de sugestões relacionadas às práticas musicais e até mesmo em execuções instrumentais, como, por exemplo, o piano que teve a execução simultânea da harmonia por um estudante e da melodia por outro estudante. Esse tema também se relaciona com as percepções de alguns participantes da pesquisa sobre o que nomearam de “trabalhar em equipe” e “colaboração”. Nesse sentido, as interações entre os estudantes durante as práticas musicais, como a execução simultânea da harmonia e melodia no piano, representam um espaço rico para a construção coletiva do conhecimento.

Green (2008) reitera essa visão ao propor que a aprendizagem musical informal, frequentemente baseada na interação entre pares, pode ser altamente eficaz. A autora destaca que, nesse processo, os jovens não apenas aprendem música, mas também desenvolvem habilidades sociais e autonomia.

- **Diálogo**, que, inserido como elemento chave da práticas musicais informais, conduziu-me ao entendimento das reflexões dos estudantes sobre suas práticas, desempenhos e aprendizados como parte de um diálogo contínuo que transcende o momento imediato da aula. O tema diálogo se manifestou nas práticas de

pesquisa-ação, como também nos resultados obtidos com esta pesquisa. O diálogo acionou-se em conjunturas nas quais os interesses musicais dos estudantes foram considerados e discutidos, inclusive mediante reflexões sobre:

- as práticas musicais realizadas;
 - os desempenhos técnicos dos estudantes e docente do professor;
 - percepções críticas acerca dos resultados obtidos;
 - o que se aprendeu nas atividades; e
 - os temas das letras das músicas desenvolvidas nas práticas.
- **Silêncio**, que aconteceu nas negativas em responder aos questionários diagnósticos, antes do início das atividades da pesquisa, e em contribuir nas rodas de autoavaliação, ao final de cada reunião do grupo. Tais atitudes ilustram expressões da “cultura do silêncio” discutida por Freire e Shor (1986, p. 77).

Os autores dialogam no sentido de que professores representam a estrutura violenta do sistema de ensino. Violenta no sentido de negar a humanidade dos estudantes, negar sua história, tolher sua liberdade de escolher, além de subestimar o seu potencial.

No contexto socioeducativo, o silêncio pode ter contornos ainda mais complexos. Goffman (1961), em seu estudo sobre instituições totais – denominação também atribuída à classificação de instituições compostas por unidades de internação socioeducativas –, destaca como o processo de “mortificação do eu” (Goffman, 1961, p. 14, tradução do autor) pode levar indivíduos institucionalizados a adotar uma postura de silêncio como forma de autopreservação. Por outro lado, o silêncio dos estudantes socioeducandos pode ser um protesto contra a estrutura do sistema de ensino, como também contra a própria figura dos professores.

- **Liberdade**, que se mostrou, entre outras maneiras:
 - na voluntariedade em participar ou em desistir de participar das atividades da pesquisa;
 - na possibilidade de escolha das músicas objeto de aprendizagem, na autonomia para experimentar sons e timbres, criar e performar; e
 - no afastamento do professor durante as práticas para que os jovens orientassem seu processo de aprendizagem.

No contexto de privação de liberdade, este tema eventualmente se associa à busca pela liberdade. Em que pese a ideia de liberdade contrastar com a condição de privação de liberdade em que os participantes da pesquisa se encontravam, nem sempre liberdade orienta no sentido da humanização (Freire, 1994, p. 47). Liberdade e humanização se separam quando não há a assunção das responsabilidades pelas escolhas feitas, como também quando não se desenvolve a consciência dos papéis a serem exercidos por ambas as partes da relação de ensino e aprendizagem, numa pedagogia crítica.

- **Humanização**, presente na busca por ser mais (Freire, 1994, p. 47), na estimulação à criticidade dos estudantes, como também no compartilhamento de espaço de voz com eles durante seu processo de aprendizagem. A humanização ademais está envolvida no fortalecimento de vínculos sociais, pela proposição de um espaço de acolhimento em que haja liberdade de expressão e a relação com os mundos dos estudantes, mediante a consideração dos seus conhecimentos musicais prévios, e dos seus contextos sociais e culturais. Importante destacar manifestações de humanização no contexto de cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Além do mais, a humanização também se manifesta na possibilidade de o ensino oferecer o “encantamento” e o “embelezamento”, ao ser estética, divertida e prazerosa para os estudantes. No ambiente de ensino musical socioeducativo, práticas que valorizam os conhecimentos prévios e os contextos culturais dos estudantes podem ser entendidas como formas de reconhecimento que contribuem tanto para a sua humanização, quanto para que se estabeleça justiça social.

4.1 Práxis: ações e reflexões com vistas à pedagogia crítica

Nessa pesquisa, emergiram questões de cunho pedagógicos e sociológicos fortemente orientadas pelas ideias da práxis freireana, as quais se revelaram como processo dinâmico de ação-reflexão-ação que permeou toda a experiência desta pesquisa-ação. A atuação pedagógica, fundamentada teoricamente e submetida a reflexão crítica, ultrapassou as expectativas iniciais, além de evidenciar a potência da integração de diferentes abordagens teóricas na prática educacional. Daí que uma sinergia teórico-prática se manifestou através da articulação dos

princípios da aprendizagem informal, do modelo dialógico e das concepções freireanas, campo fértil para a nutrição de ambiente propício ao desenvolvimento musical e humano dos jovens participantes desta pesquisa-ação.

Os princípios da aprendizagem informal de Green (2008) trouxeram contribuições significativas para este processo. Green propõe que a aprendizagem musical pode ser mais efetiva quando incorpora práticas informais, típicas de como os músicos populares aprendem fora dos ambientes educacionais formais. Isso inclui a escolha do repertório pelos próprios aprendizes, a aprendizagem por imitação, tirar de ouvido e o fazer musical em grupo. No meu trabalho, a atenção a tais princípios favoreceu a aproximação entre as práticas musicais desenvolvidas e as experiências prévias dos estudantes, como também no incremento de seu engajamento e motivação.

O modelo dialógico de Narita (2014), por sua vez, ofereceu uma ponte entre as práticas informais e o papel do educador. As ideias de Freire (1967, 1994) sobre transitividade de consciência, humanização e diálogo forneceram o arcabouço filosófico e ético para a análise da pesquisa. A transitividade de consciência, conceito que se refere à capacidade de perceber e analisar criticamente a realidade, foi estimulada através das reflexões sobre as práticas musicais e seus contextos. A humanização, entendida como o processo de tornar-se mais plenamente humano através da conscientização e da ação transformadora, foi buscada pela valorização das experiências e conhecimentos dos estudantes, bem como pelo estímulo à sua participação ativa no processo educativo.

O diálogo, elemento central na pedagogia freireana, permeou todas as atividades, desde a escolha do repertório até as reflexões sobre as práticas realizadas. Este diálogo não se limitou à comunicação verbal, mas se estendeu à própria prática musical, entendida como uma forma de expressão e comunicação. As reflexões de Freire e Shor (1986) sobre a atitude silenciosa dos estudantes trouxeram uma perspectiva crucial para a compreensão das dinâmicas de poder na relação de ensino e aprendizagem. Os autores argumentam que o silêncio de estudantes pode ser uma forma de resistência à estrutura opressiva do sistema educacional. Em meu trabalho, essa percepção guiou para uma análise atenta aos momentos de silêncio, entendidos, aliás, não como mera passividade, mas como possíveis expressões de agência e resistência.

Considero que as práticas informais realizadas no bojo desta pesquisa-ação podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades musicais, mas também para o estímulo ao pensamento crítico, à autonomia e à conscientização de estudantes. Além disso, observei uma reconfiguração das relações de poder na sala de aula, mediante o estabelecimento de um espaço

mais democrático e participativo. Por fim, a superação das expectativas iniciais pode ser atribuída à consciência da complexidade do processo educativo, profundamente intrincada com a busca por objetivar esse mesmo processo de forma igualmente complexa e reflexiva.

Quanto a atuação docente, na proposta de pesquisa-ação deste trabalho a necessidade de mediação do professor para que os acordos se cumprissem foi muito presente. Nessa situação, a proposição de limites (como de tempo e de liberdade em relação a assuntos presentes nas letras das músicas produzidas), ou o incentivo à participação dos envolvidos também foram atribuições do professor nessa coleta.

A dificuldade de se perceber o momento de intervir ou de se afastar como professor-pesquisador se mostrou um desafio. Essa dificuldade reflete o próprio processo de humanização pelo qual eu passei como pesquisador ativo durante as atividades da coleta e suas respectivas análises. Já a necessidade de mediação constante do professor-pesquisador, seja para garantir o cumprimento de acordos, propor limites ou incentivar a participação, revelou-se um aspecto crucial da minha práxis. Por esse caminho, a procura por estratégias que auxiliassem os estudantes sem recair em uma abordagem meramente diretiva ou "bancária" (Freire, 1994) exigiu criatividade e flexibilidade.

Ao analisar os temas emergentes sob os prismas do desenvolvimento do pensamento crítico, da humanização e dos modos pedagógicos, torna-se evidente que a práxis, como concebida por Freire e expandida por seus sucessores, oferece um arcabouço teórico-prático robusto para a educação musical em contextos socioeducativos. Esta abordagem não apenas promove o desenvolvimento musical de estudantes, mas também contribui para sua formação como pessoas críticas e autônomas, capazes de reinterpretar sua realidade e de agir sobre ela.

A práxis, portanto, revela-se como um elemento unificador e transformador, capaz de integrar as diversas facetas da experiência educacional – desde as escolhas metodológicas até as interações interpessoais – em um processo de ensino crítico. Portanto, o ensino musical no sistema socioeducativo transcende o mero ensino de habilidades musicais e toma contornos de um laboratório de construção de conhecimento, desenvolvimento humano e transformação social.

Ao longo desse percurso, por exemplo, descobrir meios de ajudar os estudantes no processo de cópia das gravações, sem dizer diretamente o que eles devem fazer ou dar a solução para o problema, foi estimulante. Mas era difícil conter o impulso de controlar de forma exclusivista os processos de aprendizagem, ou de agir de forma meramente diretiva, ou até

mesmo de forma bancária. Destarte, a seguir os temas de análise serão discutidos pelos prismas do desenvolvimento do pensamento crítico, da humanização e dos modos pedagógicos.

4.1.1 Aprendizagem com os pares: comunidades de aprendizagem no ensino musical informal

A aprendizagem com os pares esteve muito presente nas práticas. Esse tema se apresentou em diversos momentos da pesquisa. Já na primeira atividade houve diálogo entre mim e os jovens estudantes, apresentações de modelos musicais e a manutenção da autoridade docente para organizar e direcionar os estudantes dentro do que eles decidiam a fazer. O mundo musical dos jovens foi considerado, sem que se restringisse a ele.

A aprendizagem com os pares, no contexto da educação musical, encontra respaldo teórico em diversas correntes pedagógicas contemporâneas. Green (2008) enfatiza sua importância como um dos princípios fundamentais da aprendizagem musical informal, ao observar que músicos populares frequentemente aprendem uns com os outros em contextos informais. No âmbito da pedagogia crítica, Freire (1994) argumenta que a educação deve ser um processo dialógico em que educadores e educandos aprendem juntos, questionando e transformando a realidade. Essa perspectiva se alinha com a ideia de comunidades de aprendizagem, nas quais o conhecimento pode ser construído coletivamente através da interação e da colaboração entre as partes do grupo.

Na segunda atividade do primeiro ciclo, os jovens puderam aproveitar a liberdade de se organizar e direcionar seu processo de aprendizagem, na medida em que eu me permiti perder o controle de tudo que acontecia na sala de aula. Isso aconteceu, por exemplo, quando, em vez de direcionar a ação de Cláudio, eu pedi que José o ajudasse a aprender uma linha de baixo, que este já havia aprendido, mas que ainda era desconhecido por aquele (Obs. 6/5/22, ciclo 1). Essa atitude se mostrou também como um estímulo à aprendizagem com os pares, princípio inserido no modelo de abordagem musical informal de Green (2008).

Sobre o tema, Cláudio compartilhou na entrevista individual sua percepção sobre a aprendizagem com os pares desenvolvida no segundo ciclo da pesquisa-ação. Ele considerou que havia aprimorado sua habilidade de, em suas palavras, trabalhar em equipe, como também defendeu que nas práticas houve, como ele mesmo disse, colaboração, que, a seu ver, significa “ajudar as pessoas” (EI C2). Esta percepção indica que a aprendizagem com os pares não se

limitou aos aspectos musicais e que ademais pode ter contribuído para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais.

Na terceira reunião do primeiro ciclo, a aprendizagem com os pares teve mais espaço. Os jovens realizaram juntos a prática de tirar as músicas de ouvido. Todos puderam experimentar e contribuir com a tarefa no piano. Houve negociação entre os interesses dos jovens e a proposta oferecida por mim. Surgiu o momento de seguir o planejado e também a hora de permitir que os jovens pudessem fazer algo mais significativo para eles naquelas circunstâncias específicas: simplesmente cantar a música “Céu de Pipa”²⁰, parceria entre o Mc Marks e o DJ Muka, como se estivessem num karaokê – com acompanhamento instrumental de vídeo do *youtube*.

Entendo que essa possibilidade lhes proporcionava a experiência musical que não era possível ter com os instrumentos. Eles puderam cantar com o apoio de contexto harmônico que o background oferecia. Na entrevista de José, ele afirmou que nesse estágio foi capaz de aprender parte do *riff* do piano e de melhorar no canto (EI J). Nelson conseguiu reproduzir a parte mais lenta do *riff* de piano. Além do mais, ele gostou dessa experiência e de poder cantar usando o microfone (EI N). No entanto, Marco não desfrutou tanto desse estágio quanto os demais pelo fato de não ter conseguido tirar alguns trechos de ouvido (EI M/Obs. 13/5/22, ciclo 1).

No nosso quarto encontro, em que pese a oferta de modelos musicais por mim, como professor, os jovens se ajudaram sem que eu precisasse pedir. Na quinta reunião, busquei o afastamento para dar liberdade aos jovens e José fez as vezes do professor num certo momento, quando regeu a entrada da melodia vocal, num determinado trecho da música, para que os demais acertassem o ritmo.

Já no segundo ciclo de pesquisa-ação, na primeira atividade da coleta, Cláudio ajudou Assis a descobrir as três primeiras notas (Dó, Lá e Si) da melodia tema da música “Vou de Lalá” na tarefa de cópia de ouvido (Obs. 11/7/22, ciclo 2). Essa célula musical é apresentada ao piano durante toda a canção e por isso caracteriza e personaliza fortemente a música estudada.

Nessa atividade Cláudio serviu de modelo musical para os colegas, em alguns momentos, ao violão e ao piano. Na sua autoavaliação dessa prática, ele afirmou que “Foi bom aprender mais um pouco de violão e piano. E trabalho em grupo” (Fb. C2, 1). Interessante

²⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fBf7XAC2K5U>

destacar que Cláudio apontou ter aprendido mais sobre os mesmos instrumentos musicais em cujas práticas ele próprio foi modelo musical para que Assis e Fernando pudessem se referenciar para tocar a música “Vou de Lalá”.

Desta feita, pode-se inferir dos dados que a aprendizagem com os pares acontece tanto para quem sabe mais quanto para quem sabe menos sobre o objeto de estudo musical. Assis, de seu lado, relatou sobre a importância da experiência de aprender com os colegas. Ele informou, na sua autoavaliação dessa primeira prática do segundo ciclo, que “Estar (sic) sendo muito bom, estou aprendendo algumas notas do piano, trabalhando em equipe[,] estou aprendendo (sic) com os companheiros do curso” (Fb. A, 1).

Mais adiante nas atividades do segundo ciclo, iniciamos o terceiro encontro tocando todos a música “Vou de Lalá”: Fernando no cajon, Assis e o especialista em música Jeferson²¹, juntos em um piano, Cláudio e eu nos violões. Esse momento da pesquisa ilustrou o que Narita (2014, p.) relacionou com práticas musicais libertadoras. Professores e estudantes tocaram juntos, numa relação de ensino e aprendizagem recíproca para todas as pessoas envolvidas na situação em discussão.

Como professor orientado pelos princípios da abordagem informal de Green (2008, p. 9-10) e pelo modelo dialógico de Narita (2014), percebo que a aprendizagem com os pares, nesse episódio específico, indicou discentes e docentes na trilha em que se constituiu uma comunidade de aprendizagem informal. Além do mais, sugere-se que nessa situação peculiar manifestaram-se elementos – como os observados por Narita (2014, p. 77-78) – indicadores de uma prática musical libertadora.

Pela análise das realizações dessa terceira reunião do segundo ciclo, verifiquei que as características que assemelharam nossos feitos aos de uma prática musical libertadoras foram:

- a autonomia que os estudantes demonstraram nessa prática e a presença da autoridade do professor;
- a minha própria habilidade musical em função do desenvolvimento deles em música;
- a profunda conexão entre mundos musicais, mediante ações e críticas reflexões musicais e verbais; e

²¹ Jeferson compôs o quadro de servidores da UNIRE no período de avaliação dos ciclos de pesquisa-ação, e participou das atividades pedagógicas do segundo ciclo, sem que fosse considerado um participante voluntário da pesquisa.

- a presença constante ativa de música dentro desse contexto.

Para a Narita (2014, p. 77-78, 255), práticas musicais são libertadoras, tanto para estudantes quanto para professores, quando o ensino e a aprendizagem se baseiam no:

- diálogo crítico, e no reconhecimento dos mundos musicais de estudantes; no
- engajamento da habilidade musical de professores; na
- manutenção, pelo docente, de uma autoridade relativa, que abre espaço para o compartilhamento do controle do processo de aprendizagem com aprendizes; e na
- transformação da consciência de estudantes e professores acerca de seus papéis dentro dos respectivos mundos e na comunhão entre os mundos de ambas as partes dessa relação (Narita, 2014, p. 77-78, 255).

A referida transformação se mostra, além do mais, como elemento humanizador na interação entre educadores e educandos, pois sugere o acesso ao estado de consciência transitiva crítica – tão necessário à conscientização, como disseminado por Freire (1967, p. 60-61, 85-86, 106).

A essas execuções coletivas da música “Vou de Lalá” se seguiram as gravações das partes de cada jovem estudante. Assis teve ajuda do especialista Jeferson para gravar a parte do piano no tempo certo. Jeferson ajudou na contagem do tempo e indicou as entradas. Fernando gravou o cajon e Cláudio a voz. Com relação a essa atividade, os dois aprendizes enfatizaram nas autoavaliações a advinda aprendizagem com os pares.

Entendo que essas experiências de aprendizagem com os pares mostram aos estudantes as possibilidades do trabalho em conjunto e suas contribuições para se atingir objetivos concretos. Tanto Fernando quanto Cláudio constataram nas autoavaliações ao final dessa terceira prática, que aprenderam a trabalhar em grupo. Todos apontaram nas entrevistas individuais que, em suas palavras, aprenderam sobre trabalhar em equipe ou sobre colaboração.

Na quinta reunião do grupo, Cláudio ajudou Assis nos momentos em que este teve dificuldade para acertar o ritmo vocal (Obs. 5, ciclo 2). Fernando, que tinha renunciado à sua vontade de participar dessa e das atividades seguintes, ainda assim pontuou que se destacou para ele o processo de criação dos colegas, ao dizer que lhe “[...] chamou atenção que os cara (sic) trabalhou (sic) em grupo [...]” (Fb. F, encontro 5).

Na sexta atividade, Assis e Cláudio gravaram suas vozes para a canção criada no encontro 5. Cláudio ajudou Assis a preparar os equipamentos para a sessão de gravação, como também a ter uma boa execução vocal durante os registros. Novamente entendo que os jovens tiveram uma experiência musical de celebração (Green, 1997), pela satisfação expressa nas suas autoavaliações, que também referenciam a aprendizagem com os pares desenvolvida, e pela minha percepção de que eles tiveram afirmações positivas dos significados musicais intersônicos e delineados.

Na sétima reunião houve muita troca de ideias musicais num novo processo de produção que se iniciou nessa atividade. Tínhamos dois encontros pela frente e propus a Assis e Cláudio que eles criassem outra canção. Eles rapidamente se organizaram com uma parte de letra que Assis já tinha escrito. Cláudio se propôs a sugerir novas possibilidades para contribuir com a letra e a experimentar possibilidades vocais. Ao passo que Cláudio teve dificuldade em dar seguimento a algo que havia começado a ser escrito por outra pessoa, pensou até em começar outra letra do zero.

Sugeri então que ele aproveitasse a produção de Assis, e fizesse ajustes e acréscimos que achasse necessários (Obs. 7, ciclo2). Os dois estudantes se dedicaram a essa tarefa de escrita e em meia hora tinham terminado. Essa última canção – das quatro produções realizadas durante toda esta pesquisa-ação²² – foi chamada “Obrigado Por Não Ter Me Abandonado”.

Consegui ser modelo musical para Cláudio quando ele começou a desenhar a harmonia no violão. Ele partiu do acorde de Lá Menor. Tocando com ele, apresentei o acorde de Ré Menor, como ideia de progressão harmônica. Ele treinou por um tempo até conseguir tocar as mudanças entre os acordes com fluência, enquanto Assis e Jeferson desenvolviam as partes do piano.

Em discussão entre os jovens, eles definiram a divisão das vozes no arranjo. Como Assis já sabia fazer o acompanhamento de acordes no piano, Cláudio aproveitou esse contexto harmônico para descobrir melodias nesse instrumento. De repente os dois estavam tocando juntos no piano, Assis na harmonia e Cláudio fazia a melodia.

²² Conforme autorizações para a realização desta pesquisa pela Subsecretaria do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal e da Vara de Execução de Medias Socioeducativas do Distrito Federal e Territórios, não é permitida a publicização de quaisquer registros de materiais de áudio e (ou) vídeo produzidos pelos socioeducandos participantes deste trabalho.

No intuito de colaborar com as gravações das partes harmônicas preparadas pelos estudantes, elaborei, com recursos materiais compostos por um computador, uma placa externa de áudio e pela plataforma *Ableton* de produção musical, uma batida eletrônica para servir de guia para que pudessem gravar os demais instrumentos por cima. Assim como na execução da preparação do piano para a gravação, durante as captações as partes harmônicas e melódicas tiveram seus registros divididos entre os dois jovens. Neste registro das partes do piano ajustei pequenas questões de tempo (Obs. 2/8/22, ciclo 2).

A aprendizagem com os pares pode ter contribuído para que estudantes apresentassem uma crescente habilidade de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem e de reconhecer o valor da colaboração. A análise das práticas observadas sugere que a aprendizagem com os pares, quando integrada de forma consciente e estruturada no processo de ensino musical, pode potencializar significativamente o desenvolvimento de estudantes. A aprendizagem coletiva não apenas facilita a aquisição de habilidades musicais, mas também pode promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, autonomia e pensamento crítico.

4.1.2 Diálogo musical e crítico

O diálogo é um elemento essencial para o processo de humanização, como discutido amplamente por Paulo Freire (1994, 1996), que define a educação como um ato dialógico e libertador. Para Freire, o diálogo é uma forma de comunicação que vai além da simples troca de informações; ele envolve uma relação horizontal entre as pessoas, baseada no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento. Esse processo dialógico é fundamental para que as pessoas se percebam como partes ativas do mundo e, a partir disso, desenvolvam consciências críticas de suas realidades, fator central para a emancipação humana.

O diálogo se manifestou em cada expressão de interesse dos participantes da pesquisa, no estabelecimento e na manutenção dos acordos. Certamente o diálogo alicerçou as discussões sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, sobre as reflexões relativas aos resultados alcançados, sobre os temas das letras das músicas desenvolvidas nas ações pedagógicas e outras.

A segunda atividade do primeiro ciclo de pesquisa-ação demonstrou fortemente esse caráter dialógico. Os jovens participantes se sentiram à vontade para compartilhar suas percepções sobre o próprio desenvolvimento e o dos colegas (Obs. 6/5/22, ciclo 1). Em uma

dessas atividades, discutimos a música “Insônia 2” do grupo Tribo da Periferia, em parceria com os Mcs Hungria e Ryan SP, e os jovens identificaram temas como “luxo”, “noite”, “carro”, e “emoções” (Rt. M, 6/5/22; Rt. C, 6/5/22). Esse momento de diálogo crítico permitiu uma aproximação entre os mundos musicais dos jovens e o meu como educador, e representou uma perspectiva freireana pela qual professores são também aprendizes. Marco assinalou que havia percebido temas relacionados também a “aventura, quebrada, mulheres, som, vitórias, conquistas” (Rt. M, 6/5/22) e fez um desenho do símbolo do cifrão, em tamanho grande, no meio da página. Cláudio, por sua vez, listou também os seguintes temas: “conquista, prosperidade [...], frevo-resumo festa [...]” (Rt. C, 6/5/22).

Ele ainda fez referência a trechos da letra da música ao citar, de forma direta e indireta, entre os temas por ele percebidos, as menções de “que eles e (sic) o problema” e de “eu to (sic) e (sic) doido”. Junto às suas reflexões escritas, Cláudio registrou na sua folha a inscrição da palavra “Luxo”, em letras grandes, e o desenho de um saco de dinheiro, com a estampa do símbolo do cifrão, e algumas moedas saindo por um furo, o que sugeria grande volume dentro do saco. Os demais participantes não quiseram contribuir com suas reflexões sobre temas inscritos no texto dessa música.

Mais adiante nas práticas, me pus a refletir – a despeito das situações dialógicas críticas que havíamos vivenciado nas primeiras atividades do primeiro ciclo de pesquisa-ação – se, na quarta atividade do primeiro ciclo de pesquisa-ação (Obs. 13/5/22, ciclo 1), os jovens tiveram uma reação negativa ao modelo de ensino dialógico que adotei. A insatisfação expressa logo no início do encontro em relação à minha atuação docente e ao desempenho dos jovens foi um alerta.

Como professor, eu realmente estava utilizando todos os recursos que tinha à mão, e, apesar dessa expressão de insatisfação, o que aconteceu depois na atividade mostrou uma situação diferente: os jovens demonstraram na prática que tinham aprendido algo e seguiam se organizando de modo livre, quase sem intervenções minhas (Obs. 13/5/22, ciclo 1).

Na sua autoavaliação dessa prática, José afirmou verbalmente que “não estavam aprendendo nada” (Obs. 13/5/22, ciclo 1). Na sua entrevista individual ele disse mais sobre essa experiência de tirar a música de ouvido no primeiro estágio da abordagem informal de Green (2008), como ainda expressou suas percepções sobre os demais estágios implementados nesta pesquisa-ação. Em outras palavras, ele aduziu que

[...] gostou mais do estágio dois. Aprendeu a tocar o “toquezinho” no piano e a cantar. Não gostou do estágio 1 (muito enjoativo e não sabia a letra). No estágio 4 pode gravar a voz no refrão e gostou da experiência. Gostou de experimentar o microfone (EI. J).

Os demais participantes tiveram percepções diferentes sobre essa atividade específica desse dia (Obs. 13/5/22, ciclo 1). De sua parte, Marco assinalou: “Gostei da aula de hoje [...] Aprendi algumas coisas como cantar em cima da batida.” (Fb. M, 4), o que ele mesmo complementou verbalmente, na roda de autoavaliação, ao manifestar que sempre faziam a mesma coisa: aprender a tocar a “batida”, o que, em suas palavras, seria “a parte instrumental da música” (Obs. 13/5/22).

Em entrevista individual, Marco avaliou, sobre essa e as demais atividades, que

Gostou da parte de cantar e de compor [estágio 4] e sente que poderia ter melhorado mais com mais esforço. O estágio 1 repetia muito a mesma música, ficou enjoativo. Teria gostado se tivesse sido capaz de pegar as partes dos instrumentos no estágio 2. [...] Aprendeu a cantar [...] o momento certo de entrar na música. Gostou de cantar no microfone. E [sobre a] importância da melodia e do tempo certo para cantar (EI. M).

Cláudio também informou que havia aprendido “violão-rítimo (sic) e piano [...]” e que precisava “melhorar respiração (sic)” (Fb. C, 4). Na sua entrevista individual, ele verbalizou que

Gostou mais dos estágios 1 e 2. Estágio 1, desenvolveu o canto (ritmo), gravou *beatbox* e melodia criada no piano. Estágio 2, gostou de fazer [tirar] a melodia de ouvido, de tocar os baixos, a batida do violão, cantou. [...] (EI. C1).

Cláudio ainda compartilhou em sua entrevista como avaliou seu aprendizado musical no primeiro ciclo da pesquisa-ação, ao dizer que

Aprimorou o ritmo para cantar, aprendeu sobre a importância de intervalos [pausas] no canto dentro de uma composição, para dar espaço para o instrumental, aprendeu sobre estrofes, refrões. Aprendeu a fazer melodias no piano [criou e reproduziu melodias sem conhecimento de teoria ou mesmo dos nomes de notas]. Aprendeu sobre controle de respiração (EI. C1).

Nelson não quis se manifestar na roda final de autoavaliação da quarta atividade, em que pese a ter afirmado em sua entrevista individual que

Gostou mais do estágio 2 pois foi quando pode cantar mais no microfone. Gostou de tentar tirar de ouvido a melodia no piano [pegou as notas Dó, Lá e Si, da melodia na música vou de Lalá]. Não gostou do estágio 1 pois não conseguiu pegar a melodia. Também não gostou do estágio 4 por não ser o tipo de música que costuma compor [gênero Funk Proibidão] (EI. N).

Nelson averiguou que, nas atividades em que participou, aprendeu sobre “trabalho em equipe, [desenvolveu formas de] perder timidez, aprendeu o desenvolvimento de algumas notas e aprimorou a prática de tirar de ouvido [percepção de elementos instrumentais não evidentes]”(EI. N).

As manifestações dos participantes sobre a quarta atividade – que se fundamentou no estágio 1 da abordagem informal de Green (2008) – sugerem que a atividade de cópia de ouvido poderia estar saturada e que era preciso mudar de estratégia ou seguir para o estágio seguinte. O professor precisa de um plano de ação e de buscar agir de acordo com o planejado, o que não o impede que observe como os estudantes estão respondendo ao que é proposto e à forma com que se propõe, diferentemente do que acontece nas ações associadas ao modo pedagógico Diálogo Não-Musical, caracterizado por Narita (2014, p. 75-76).

A autora entendeu que esse modo pedagógico contribui para a desumanização docente nas práticas musicais. À medida que professores se isentam da responsabilidade de tomar decisões de acordo com suas concepções musicais teóricas e práticas, e com seus princípios e valores individuais, priorizam, sem reflexões, o roteiro de ações previamente definido (Narita, 2014, p. 250).

Foi possível associar esse modo pedagógico à minha atuação como educador pela falta de modelos musicais efetivos em determinados momentos das práticas (Narita, 2014, p. 75, 76). Como a autora pontuou, nesse modo pedagógico são mobilizados os domínios da autoridade do professor e dos mundos musicais de estudantes, e, ainda que exista diálogo nas práticas, ele não é musical (*ibid*, p. 75). Para ela,

[...] ainda que seja uma interação mais igualitária, em alguns momentos parece que os professores não são ‘satisfeitos’ na sua ‘humanidade’ porque eles não agem como os músicos que são (ou se espera que sejam). Nesses casos, a relação dialógica não basta para preencher o papel de professores de música (*ibid*, p. 75, 76, tradução do autor).

Na quinta atividade do primeiro ciclo da pesquisa-ação, os mundos musicais dos estudantes se abriram para mim de modo mais nítido. Eles compartilharam comigo seus processos de criação prévios às nossas atividades, quiçá de antes de começarem a se envolver no contexto infracional. Cláudio, Nelson e Marco pontuaram em suas entrevistas individuais que costumavam compor – em suas vidas antes da inserção no sistema socioeducativo – de modo parecido com o que aconteceu naquela atividade:

- com a utilização de bases instrumentais, como apoio para criação de letras;
- com recurso ao *freestyle*, como exercício de criação; e

- com o auxílio de batidas das mais variadas fontes: percussão corporal, *beatbox*, vídeos da internet.

Nesse dia eles se soltaram mais do que anteriormente. Até mesmo Nelson, que ficou em silêncio nas autoavaliações de três atividades passadas, manifestou-se verbalmente sobre ter apreciado a prática do canto com o microfone, e concluiu que o desenvolvimento vocal com utilização desse equipamento poderia se repetir mais vezes (Obs. 19/5/22, ciclo 1). Sobre essa reunião em especial, José – que no início do ciclo de pesquisa pretendia aprender a tocar um instrumento, como também aprender com e ajudar os colegas (Diag J) – relatou que gostou de tocar o ganzá (chocalho) e de cantar durante a atividade.

Nessa atividade ele foi muito presente e ativo e também ressaltou algo importante sobre o processo de criação do grupo. Para ele, em palavras simples, “ouvir música inspira pra (sic) cantar” (Obs. 19/5/22, ciclo 1). Entendo eu que isso ilustra o procedimento de criação com o qual os jovens do grupo estavam habituados. Ouvir música para criar música.

O que me sensibilizou muito nesse dia foi o fato de José compartilhar com o grupo, no momento da autoavaliação, que gostou de o professor ir até seu alojamento para acordá-lo. Antes do início da atividade, quando os demais participantes chegaram, fui informado pelos servidores da unidade de que José havia pedido para não participar do encontro daquele dia e por isso não tinha comparecido. Resolvi, então, ir até ao encontro de José para conversar e entender o que havia acontecido.

Quando o encontrei, perguntei o que havia acontecido, se ele estava bem e logo ele se prontificou a sair e me acompanhar até a sala de música. Mas eu não imaginaria que esse fato seria objeto de discussão na autoavaliação. Admito que a presença dele era importante para o desenvolvimento desta pesquisa, mas o que motivou minha iniciativa foi o intuito de garantir que ele tivesse acesso a uma atividade artístico-educacional.

Busquei contribuir para que ele se mantivesse no propósito de se desenvolver como estudante de música e como pessoa, e que, como Freire (1994, p. 39) nos exorta, ele pudesse seguir no caminho do ser mais, ou seja, a vocação natural de seres humanos: sua humanização. Eu, como educador, acredito que alguns meios de perpetrar a desumanização consistem em impedimentos de acesso ao ensino. Impedimentos tais quais eu buscava evitar que acontecessem quando fui encontrar com José em seu alojamento.

Para reiterar tópico anteriormente discutido no Capítulo 3 deste trabalho, finalizada a primeira etapa da coleta dos dados, **no período de avaliação do primeiro ciclo de pesquisa-ação**, optei por retirar da minha proposta de pesquisa o estágio 1 do modelo informal e trabalhar

apenas os estágios 2 e 4 no segundo ciclo. Decidi também preparar o áudio de uma variação do *riff* da melodia do piano em “Vou de Lalá”, para que fosse mais fácil a cópia de ouvido de um trecho rápido da melodia.

Na primeira atividade do segundo ciclo os *riffs* foram tirados de ouvido com muita facilidade pelos jovens. Pude constatar depois nas entrevistas que, além de Cláudio, que já tinha considerável conhecimento musical prévio na técnica de alguns instrumentos, dos dois jovens que iniciaram as atividades no segundo ciclo, Fernando também tinha certo domínio no violão. Assis, já escrevia suas próprias músicas antes das atividades. Cláudio já havia informado que também escrevia letras na entrevista do primeiro ciclo.

Assim, no segundo ciclo os três jovens pretendiam aprender um instrumento, bem como, no caso de Cláudio, aprimorar a técnica instrumental – como apontado nos questionários diagnósticos respondido pelos participantes, antes do início das práticas. Eles também expressaram interesse na aprendizagem com os pares. Isso mesmo que inicialmente Cláudio tenha respondido em seu questionário que, na atividade de música, o colega “não ajuda nem atrapalha” (Diag C2). Adiante nas atividades considero que essa perspectiva tenha se modificado, pois esse mesmo Cláudio atuou em muitas situações de aprendizagem com os pares, e também se beneficiou dela.

No nosso diálogo inicial sobre como seus músicos populares de referência aprendem (Obs. 11/7/22, ciclo 2), Fernando atribuiu o aprendizado musical a treino e estudo. Cláudio relacionou à referência de um modelo musical, a que ele chamou de “inspiração”. Assis, por sua vez, apontou a influência de uma escola de música e de professores para o aprendizado de músicos populares. Mas todos se mostraram abertos à proposta de aprendizagem informal que eu propunha. E todos tinham bem desenvolvido esse atributo tão comum aos músicos populares: a percepção auditiva.

Nessa atividade fui surpreendido pela sugestão de Assis, no que tange a haver disponíveis os trechos musicais aprendidos de forma escrita. Acredito que a leitura musical poderia ser explorada, considerando inclusive o interesse do estudante. Green prevê a utilização de material impresso nas atividades no estágio 2 do seu modelo informal (2008, p. 26). A autora oferecia anotações com os nomes das notas, mas sem informações sobre altura e ritmo. Nesse sentido, eu entendo que poderia ter utilizado notações de fácil compreensão, mas com informações básicas, como notas e acordes presentes nos *riffs* oferecido aos participantes, e formas simples de executar, sem trazer orientações sobre forma ou entradas, por exemplo.

Assis, de sua parte, trouxe uma intrigante contribuição na autoavaliação. Apesar de relatar o que havia feito e aprendido na atividade, sugeriu, em outras palavras, que o professor precisava decidir sobre o que fazer, porque “às vezes ele fica perdido” (Fb. A, encontro 5). Isso me faz refletir sobre minha atuação docente que busca humanizar sua prática ao se relacionar com os mundos dos estudantes e abrir espaço para o diálogo e para a livre expressão. Busco inspiração na práxis freireana, pela qual a ação docente necessita de constante reflexão crítica. Como disse mesmo Freire, quando “se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo” (Freire, 1994, p. 50).

Destarte, poderia eu mesmo estar perdido em relação à minha atribuição de professor durante a atividade. Durante a maior parte do trabalho de pesquisa, sentia que havia um conflito na minha percepção em relação à maneira de atuar como professor. Senti em vários momentos que poderia tomar o controle das atividades e do processo de aprendizagem dos jovens.

Tive dificuldade em compartilhar esse controle. Como estudante formado de maneira majoritariamente bancária, eu sentia necessidade de controle. Sentia também medo do desconhecido que poderia se apresentar ao mudar de uma abordagem pedagógica que me era mais familiar para um modelo de ensino que, apesar de me interessar muito, também era muito novo para mim.

Posso dizer que essa escolha foi muito válida e gratificante, pois percebi como podemos construir o aprendizado, professores e estudantes juntos, em busca do verdadeiro crescimento humano. No entanto, eu posso ter cometido enganos na minha forma de atuar e de pensar. A reflexão constante enfatiza nosso caráter de “inconclusão”. Somos seres inconclusos em permanente movimento de busca por ser mais (Freire, 1994, p. 47), o que apenas é possível coletivamente (Freire, 1994, p. 48).

Embora haja essa minha hipótese anterior, poderia estar perdido o jovem estudante diante duma forma de aprender que lhe é diferente, que poderia ser uma possibilidade de aprender sendo ele também responsável pelo que aprende e pela forma com que aprende. Para esse estudante pode ser inusitado ter um professor dentro da sala de aula para somente auxiliá-lo a seguir seu caminho do aprender, mas que é atento ao que ele diz, respeita seu mundo e sua história.

4.1.3 Silêncio: liberdade de expressão ou busca por liberdade?

Neste tópico sigo adiante na análise dos dados da pesquisa, a partir das relações dialógicas discutidas anteriormente, sob o enfoque das ideias relativas à “cultura do silêncio, debatidas por Paulo Freire e Ira Shor (1986, p.77-88). Desse modo, no decurso da pesquisa o Silêncio se fez presente em negativas ao diálogo: pelo silêncio de participantes durante as rodas finais das reuniões e nas ausências pontuais de respostas a itens do questionário diagnóstico.

De fato, alguns participantes se furtaram de responder determinadas perguntas do nosso questionário inicial. No primeiro ciclo de pesquisa-ação, José não respondeu à segunda pergunta, relacionada à interação com os colegas durante as práticas musicais (Diag. J). Nelson não deu resposta à terceira pergunta, que buscava investigar o que os participantes esperavam aprender a partir da relação entre eles (Diag. N). Já no segundo ciclo, apenas Fernando deixou de responder à segunda questão da lista, ainda que tenha dado retorno às outras duas indagações apresentadas (Diag. F).

Ademais, nos dois ciclos houve negativas em participar das discussões nas rodas finais de autoavaliação. Por exemplo, na quinta atividade do primeiro ciclo, Nelson quebrou o silêncio – oferecido por ele nas autoavaliações das três atividades anteriores – e se manifestou na roda ao final dessa reunião (Obs. 19/5/22, ciclo 1). No tópico anterior sobre Diálogo, há a menção ao silêncio de Nelson nas rodas de discussão ao final de três das seis atividades do primeiro ciclo de pesquisa-ação. Sobre o silêncio de Nelson, como disse Shor – em seu livro dialogado com Paulo Freire – em relação ao ensino que não se relaciona com o mundo real de estudantes,

Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não-participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. (Freire e Shor, 1986, p.77)

O autor entende, no que ele chamou de “cultura do silêncio” (Freire e Shor, 1986, p.77), que na educação tradicional de transferência de conhecimento – na concepção de Freire, educação bancária (Freire, 1994) –, o silêncio de estudantes também ganha espaço numa realidade em que se perdeu o encantamento por aprender. Com isso, aprendizes não esperariam mais que a educação envolvesse momentos prazerosos, divertidos ou inspiradores. Também pouco esperariam que a educação se comunicaria com o seu mundo prático (Freire e Shor, 1986, p.77).

Assim, o silêncio de Nelson me chamou a atenção para o possível fato de que, conforme entendem Freire e Shor (1986), ele não estivesse habituado a abordagens de ensino dialógicas e que isso poderia lhe causar certo incômodo. Isso pois, conforme Freire

Por serem [estudantes] dependentes da autoridade [do professor] para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação. (Freire e Shor, 1986, p. 52)

Avalio que a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre o seu papel de protagonista no processo de ensino não tenha sido das mais acuradas. Podem não ter alcançado com mais profundidade a ideia sobre a postura que o ensino dialógico demanda por parte dos estudantes, conforme também Simões (2019) discute com base em suas contribuições acerca da conscientização nos processos informais e dialógicos no ensino musical. O autor defende que a consciência também em relação a papéis exercidos por estudantes é crucial para que lhes sejam significativas as práticas musicais, mediante a problematização e a busca pelo conscientização crítica (Simões, 2019, p. 40, 41). Talvez essa reflexão explique o silêncio de Nelson e de tantos outros estudantes no sistema de ensino.

Entendo ainda que o Silêncio de Nelson pode ter representado uma busca pela liberdade de atuar conforme suas preferências. Ele afirmou, em entrevista, ter tido experiências desconfortáveis durante o estágio 1 da abordagem informal, no que concerne à dificuldade técnica com os instrumentos musicais e de tirar melodias de ouvido (EI. N). Ele relatou ainda que não se engajou nas atividades do estágio 4 em virtude da discordância entre os gêneros musicais definidos pelo grupo para o processo de criação. Reflito que ele ficaria mais à vontade, nesse momento das práticas, se o gênero a servir de referência para composição fosse o “Funk Proibidão”.

Pelo respeito ao nosso acordo sobre os temas das letras das músicas desenvolvidas, no primeiro ciclo ouvimos, tocamos e foi criada uma paródia dentro do gênero “Funk Consciente” – que normalmente não manifesta violências, intolerâncias nem reproduz mecanismos opressivos. Apesar de gostar de cantar livremente, Nelson pode ter se silenciado como meio de protesto perante a uma atuação coletiva que não coadunava com suas preferências e expectativas. Ele pode ter simplesmente se omitido como meio de encontrar sua liberdade individual. Mesmo que isso fosse contra a liberdade do grupo de agir conforme acordos e decisões coletivas. Poderia Nelson ainda se silenciar como recurso para sua autopreservação, no ambiente de internação socioeducativa, no sentido do processo identificado por Goffman (1961), em relação às pessoas inseridas em instituições totais, definido como “mortificação do eu” (Goffman, 1961, p. 14, tradução do autor), que nada mais é além de meio de

despersonalização humana. A mortificação do eu constitui-se, portanto, em manifestação de desumanização.

Mais à frente em minha atuação de campo, foi marcante, na primeira atividade do segundo ciclo, o silêncio de Fernando no momento da discussão final de autoavaliação (Obs. 11/7/22, ciclo 2). Não saberia eu dizer se o caso se assemelha ao ocorrido com Nelson no primeiro ciclo da pesquisa. Talvez esse não fosse o caso representado pela “cultura do silêncio” trazida por Shor (Freire e Shor, 1986, p. 77-88), até porque nos encontros seguintes Fernando participou das práticas e das discussões.

Ocorreu que, antes do início de nossa primeira prática, o jovem havia sido encaminhado a outra atividade, que era do seu interesse também, mas que conflitava com o horário da nossa reunião musical. Quando percebi sua ausência no nosso espaço, pedi aos servidores que o encaminhassem para a nossa sala.

Visivelmente, o jovem veio até nós a contragosto e demonstrou uma atitude de desinteresse pela atividade musical (Obs. 11/7/22, ciclo 2). Prefiro atribuir a um possível descontentamento pontual o seu silêncio ao final da prática. Até porque ele participou dos outros momentos da nossa atividade musical, colaborou em outras rodas de autoavaliação e deu entrevista individual após a finalização do segundo ciclo de pesquisa-ação. Portanto, as referidas manifestações silenciosas não devem ser interpretadas simplesmente como ausência de comunicação, mas como formas de expressão que carregam significados profundos sobre as experiências, expectativas e resistências dos participantes desta pesquisa.

4.1.4 Liberdade em meio a grades: autonomia, responsabilidade, consciência e humanização

A liberdade é um conceito fundamental na pedagogia de Paulo Freire, eixo central de sua antropologia e teoria educacional. Freire (1967, 1994, 1996) argumenta que é através do exercício da liberdade que as pessoas se humanizam, e superam as condições que as oprimem. Essa liberdade possui tanto uma dimensão individual quanto coletiva e sociopolítica (Simões, 2019).

Na obra "Educação Como Prática da Liberdade" (1967), Freire discute a relação entre liberdade e estados de consciência. Ele propõe que a consciência humana evolui de um estado de intransitividade para uma consciência transitiva, que pode ser ingênua ou crítica. A

consciência transitiva ingênua caracteriza-se pela abertura ao diálogo e a novos problemas, mas ainda apresenta superficialidade na análise dos fenômenos e certa resistência ao esforço investigativo aprofundado.

A humanização, por sua vez, é entendida por Freire (1994) como a vocação ontológica do ser humano, manifestada na busca por ser mais, por se desenvolver e se emancipar da alienação imposta pelas estruturas sociais opressoras. Esta vocação se expressa "[...] no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (Freire, 1994, p. 19). Em contraposição, a desumanização seria a negação dessa vocação, manifesta na "injustiça, na exploração e na opressão, na violência dos opressores" (*apud*, p. 19).

Nesta pesquisa, a ideia de liberdade em relação ao processo de aprendizagem foi percebida pela possibilidade de escolha das músicas que os estudantes gostariam de aprender a tocar, e pelas oportunidades de experimentação em relação aos instrumentos, aos timbres, à criação e à performance. Os jovens participantes eram livres para participar das atividades, como também para deixar de participar; eram livres para dialogar e silenciar. Além do mais, agiam de maneira autônoma em relação aos seus processos de aprendizagem, na medida em que o professor se afastava e observava as ações dos aprendizes. Desta maneira, nesta pesquisa, liberdade foi compartilhada, buscada e exercida.

Ao propor que estudantes escolhessem a música que desejavam aprender, a prática pedagógica alinhou-se com a ideia freireana de que a liberdade é fundamental para o processo educativo. Essa forma de atuação docente estimula a transição da consciência intransitiva para a transitiva, como descrito por Freire (1967), pois propicia a abertura ao diálogo e a novos problemas musicais.

Aqui, neste item do trabalho, o tema liberdade foi discutido em suas interações com os estados de consciência, segundo Freire (1967), como também na relação muito próxima que essa categoria analítica estabelece com as ideias sobre humanização, também conforme Freire (1967, 1994). Simões (2019) vai na mesma orientação ao defender que "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" (2019, p. 77)".

Iniciamos na quinta atividade do primeiro ciclo de pesquisa-ação, o exercício de criação propriamente dito. Os jovens optaram por criar uma letra dentro de um contexto harmônico já existente. Entendo que essa alternativa foi válida, no sentido de que eles talvez não estivessem

seguros para criar usando instrumentos além da voz, quando nas atividades anteriores não tinham conseguido avançar nas questões técnicas de modo satisfatório para eles mesmos.

Eu acredito que eles poderiam ter resultados interessantes nos instrumentos nesse estágio da pesquisa. Contudo preferi respeitar a escolha dos estudantes até para que não se sentissem constrangidos durante a prática, por não se considerarem capazes de tocar os instrumentos a seu agrado.

Desse modo considero muito rica a contribuição de Marco com a elaboração de uma letra utilizando o contexto harmônico como a fundação para sua construção artística. O resultado se assemelhou a uma paródia, pois usava o mesmo arranjo instrumental da canção “Céu de Pipa”, dos artistas Mc Marks e DJ Muka, e a melodia vocal era próxima à original. “Céu de Pipa” foi a música de referência para esse exercício de composição. Num dos momentos da atividade os jovens instituíram uma batalha de rimas como exercício de criação.

Compreendi que o meu potencial musical não foi aproveitado de maneira ideal, na medida em que não fui capaz de apresentar modelos musicais suficientes para ajudar os estudantes com todos os desafios que surgiram durante as atividades deste ciclo de pesquisa. Esse fato constituiu elemento desumanizador em relação a mim em minha prática docente. Ainda assim, acredito que as experiências vivenciadas nessa reunião foram capazes de transformar tanto os meus conhecimentos quanto dos estudantes, mesmo que distintas das ações características de práticas musicais libertadoras (Narita, 2014, p. 78, 255-258).

Percebi que minhas práticas se aproximaram do modo pedagógico em que o professor afina sua atuação com as necessidades de estudantes (Narita, 2014, p. 79, 253-255). Nessa senda, empenhei-me em incluir os mundos musicais dos jovens e considerar suas vozes, sem que isso me fizesse perder a autoridade. Respeitei a liberdade dos jovens de direcionar sua aprendizagem e compartilhei o controle desse processo de aprendizagem.

Na última reunião do primeiro ciclo, José enfatizou as risadas como algo que tenha gostado durante as práticas (Fb. J, 6). Durante esse encontro os jovens tiveram bons momentos de descontração e deram boas risadas (Obs. 20/5/22, ciclo 1). As risadas revelam a presença do encantamento em meio ao processo de aprendizagem, nesse ambiente tão austero e rígido que é uma unidade de internação.

A alegria contribui para a humanização desse mesmo ambiente. Esse momento expressa a possibilidade de que a educação envolva os mundos de estudantes, o desenvolvimento de potencialidades, e que possa ser prazerosa, divertida e humanizadora – sobremaneira em ações do sistema socioeducativo.

Já no segundo ciclo, na segunda atividade houve diálogo e muita liberdade para os jovens guiarem sua aprendizagem. Ajudei como modelo apenas pontualmente, mas os jovens se ajudaram na maior parte do tempo. Conseguiram reproduzir os *riffs* do piano, da batida, do violão e das cordas friccionadas praticamente sozinhos, com exceção de Fernando que aprendeu especificamente as partes do violão e da batida (Obs. 13/7/22, ciclo 2).

Na quarta atividade do mesmo ciclo, os jovens espontaneamente decidiram-se por encerrar a prática de cópia da música “Vou de Lalá”, nos moldes no segundo estágio da abordagem informal de Green (2008, p. 25-26), e começar o processo de criação de uma produção original (Obs. 20/7/22, ciclo 2).

Contudo, observei que Fernando possivelmente tenha entendido que a maneira dialógica com que eu buscava conduzir as atividades permitisse a violência simbólica da manipulação, presente tanto nas desigualdades sociais como nas relações de autoritarismo de professores sobre estudantes na educação bancária (Freire e Shor, 1986, p. 78). De fato, Shor afirma que os

alunos que sabotam a violência simbólica do currículo estão defendendo sua autonomia, frequentemente de modo autodestrutivo e confuso. Mas, não obstante, estão respondendo defensivamente ao regime que lhes é imposto. (Freire e Shor, 1986, p.78)

Fernando interrompeu a atividade diversas vezes para dizer que não participaria mais nos próximos encontros. Fez repetidas menções ao horário para lembrar que queria fazer suas escolhas de músicas para audição, como era costume ao final das atividades.

Ele poderia pensar que estava defendendo seu interesse apresentando sua insatisfação e suas expectativas. No entanto, se sentiu na necessidade de barganhar com o professor a sua permanência nas atividades, como que a condicionasse ao atendimento de suas vontades: fazer o que ele quisesse e ouvir suas músicas preferidas (Obs. 20/7/22, ciclo 2).

Na sua autoavaliação, por outro lado, Fernando assentiu ter aprendido a fazer *beats*, a tocar e a, em suas palavras, “trabalhar em grupo” (Fb. F, encontro 4), o que sugere que o jovem desfrutou da atividade, diferentemente do que sua postura anterior indicava. Entendo que sua consciência, correlata ao papel de estudantes nesse processo informal e dialógico de aprendizagem musical, se restringisse a colocá-lo numa posição de reivindicação de direitos, sem observância dos deveres também envolvidos.

Essa postura se comunica com o estado de consciência transitiva ingênua discutida por Freire (1967, p. 59-60). Postura de quem se permite permear ao diálogo, aos novos problemas, para além das meras questões de sobrevivência, e deixa no passado a consciência intransitiva.

No entanto a ingenuidade da transição de consciência se mostra na superficialidade para investigar os fenômenos das mais diversas ordens, e na indisposição ao esforço investigativo. Ainda se revelam reações emotivas em detrimento de ações refletidas racionalmente. O próprio diálogo fica preterido e não se completa no estado de consciência transitiva ingênua.

Essa situação em relação a Fernando ilustra como a liberdade pode se desconectar da humanização. Para Freire (1994, p. 19, 23, 25) a busca por ser melhor, por se desenvolver, por se emancipar da alienação imposta pela luta de classes numa sociedade neo-liberal é característica da humanização, que para ele é a vocação natural de seres humanos.

Referida vocação é “[...] afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1994, p. 19). Por rumo contrário, a desumanização seria a negação dessa vocação verificada “[...] na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (*ibid*, p. 19). E eu adiciono nessa lista, meramente exemplificativa de meios de desumanização, meios de impedimento de acesso à educação.

Sobre a atuação do professor humanista, Freire entende que essa

[...] deve orientar-se no sentido da humanização de ambos [professor e estudante]. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (Freire, 1994, p. 40)

Ademais, Freire (1996, p. 34) entende, e é ratificado por Simões (2019, p. 78), no sentido de que distorções da ideia de liberdade no ensino podem se refletir em posturas licenciosas. O estado de consciência ainda ingênuo e a percepção deturpada em relação aos papéis de ambas as partes da relação de ensino e aprendizagem leva estudantes, especificamente, a agir contra a organização dos processos de aprendizagem de pessoas de suas turmas, e a atuar descompromissada e desinteressadamente perante sua aprendizagem e as ações pedagógicas propostas por professores (Simões, 2019, p. 78).

Fernando ao agir em busca de sua liberdade, de maneira a reproduzir mecanismo de violência simbólica e a se fechar ao verdadeiro diálogo, possivelmente se afastou da sua humanização, considerada a sua aparente superficialidade em lidar com as questões coletivas inseridas nas nossas práticas. Sua postura indicou ingenuidade de consciência na sua interação com os demais e com o mundo – quiçá até mesmo em relação a si próprio.

A crença no ser mais dos estudantes sempre foi considerada por mim nessas reuniões. Na minha ação busquei provocar a reflexão, provocar a busca por respostas, estimular a percepção,

em vez de entregar todas as soluções de bandeja. Isso também reflete minha busca pela transformação da sociedade, mas antes, de mim mesmo, como pessoa e professor. Na posição de professor procurei deixar os domínios docentes em evidência na minha atuação. Busquei o equilíbrio entre minhas habilidades musicais, minha autoridade como professor e os mundos musicais dos estudantes (Narita, 2014).

Acredito que no quinto encontro tivemos o que mais se aproximou de uma prática libertadora – como aquelas caracterizadas por Narita (2014) – até então. Entendo que os três domínios do ensino musical (Narita, 2014, p. 66) foram mobilizados, no sentido de que houve engajamento da minha habilidade musical em apoio ao processo de aprendizagem dos estudantes, como também a manutenção da autoridade de professor, além do constante diálogo que busco estabelecer com os jovens e com seus mundos.

Avalio que a habilidade musical do professor pode ser canalizada para servir de modelo musical também no ambiente digital, numa atividade musical em que haja espaço para produção musical através de computadores, softwares e acessórios disponíveis para fazer música. Assim, quando eu recebo uma construção musical inicial feita pelos estudantes, eu procuro traduzir a proposta, que nem sempre observa todos os parâmetros musicais – como ritmo e afinação –, em um produto musical que ao menos se aproxime desses parâmetros. Esses momentos costumam ser os mais gratificantes, em virtude do diálogo entre o mundo musical desse estudante e o meu mundo musical. É um diálogo musical.

Dessa forma eu posso propor ao criador uma aproximação ou uma afinação de suas ideias musicais à linguagem musical universal. E ele tem a palavra final sobre o arranjo, se aceita ou não minha contribuição. Aprendi a trabalhar com meus estudantes mediante a livre troca de ideias artísticas, no contexto das práticas de produção musical. Entendo também que essa contribuição possibilita que o estudante tenha modelos musicais, no sentido de possibilitar que ele entenda como se unem as partes musicais para se formar um todo, como também tenha referências de execução instrumental e vocal. Além do que, essa prática me permite avançar no desenvolvimento da atividade, quando, por exemplo, o jovem precisa de uma base instrumental pronta para criar a parte vocal em cima ou mesmo fazer a gravação das vozes de sua criação musical, como é comum nas minhas atividades de produção musical.

Nesse mesmo dia, tivemos a desistência de Fernando. Ele pediu para não participar mais das atividades. Em minha atuação como professor de música em atividades no sistema socioeducativo, não existe a obrigação de participar de qualquer prática. A participação dos

estudantes é voluntária, tanto em relação à inscrição nas oficinas, quanto em relação à desistência em participar.

Defendo que a exigência de obrigatoriedade, nesse contexto específico, vai de encontro à liberdade de expressão artística proposta em minhas práticas. No entanto, as escolhas dos jovens foram respeitadas, tanto para participar, como para renunciar à participação. Exceto em caso de ausências justificadas, em uma situação de desistência um jovem não retornaria mais às práticas musicais ofertadas por mim, mesmo fora do contexto desta pesquisa. Quando estive nas atividades até o quinto dos oito encontros do segundo ciclo de pesquisa-ação, e, ao final desse ciclo, aceitou participar da entrevista individual.

Como na quarta atividade Cláudio já havia gravado a melodia e o baixo ao piano, além da batida, que foi captada no cajon, no quinto encontro seguimos com o processo de criação. No trabalho de escrita da letra, Cláudio trouxe uma ideia que ilustrava o tema violência. O trecho dizia "qualquer um que embaçar vai levar só rajadão" (Obs. 26/7/22, ciclo 2). Nosso acordo prévio às atividades era de que esse tema – como também os de machismo, de homofobia e de outros – seria evitado nas nossas produções. Mediante o diálogo pudemos refletir sobre como poderíamos evitar menções sobre violência e fazer cumprir esse acordo sobre os temas. O jovem substituiu o trecho pelo seguinte: "sei que eles gostam de mim, tá registrado no coração" (Obs. 26/7/22, ciclo 2).

Na sequência, pedi que fizessem juntos, Assis e Cláudio, mais uma estrofe para essa produção, que ficou intitulada como “Logo, Logo Eu Tô no Mundão”. Definimos Cláudio, Assis e eu o arranjo da música. Essa definição foi permeada de execuções das ideias que os jovens apresentaram para a canção, com meu auxílio na edição do arranjo dentro do software de produção musical. Ao final, na autoavaliação, Assis entendeu que havia aprendido a cantar melhor e a compor (Fb. A, encontro 5). Cláudio demonstrou sua satisfação ao afirmar estar aprendendo e que queria “aprender mais sobre tudo” (Fb, C2, encontro 5).

Adiante, na sétima atividade Cláudio, fez a gravação da batida definitiva, que substituiu a guia que eu tinha preparado. Ele usou o teclado do piano como controlador *midi* para gravar. Depois de dois *takes* essa parte havia sido gravada. Novamente fiz pequenos ajustes no arranjo em relação ao ritmo.

Na atividade seguinte Cláudio gravou os baixos no teclado controlador. Fez dois registros separados: um para cada acorde da harmonia. Eu fiquei encarregado de unir essas partes que ele gravou, editar e mixar com o que havia sido gravado anteriormente. Com essa base instrumental pronta, Assis e Cláudio puderam gravar suas vozes tranquilamente, e finalizamos

as atividades da pesquisa na UNIRE. Nessa pesquisa, liberdade e humanização se aliaram e se separaram, assim como no mundo real.

5 APRENDIZAGEM MUSICAL HUMANIZADORA PELO PENSAMENTO CRÍTICO

A jornada de investigação e implementação de práticas musicais criativas baseadas na abordagem de educação musical informal de Green (2008) e no modelo dialógico de Narita (2014), na Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), revelou-se um caminho fértil para a promoção de aprendizagens musicais potencialmente humanizadoras e críticas. Este trabalho, apoiado também no processo de conscientização descrito por Paulo Freire, revelou importantes *insights* sobre as práticas informais de aprendizagem musical em um ambiente socioeducativo.

Revelaram-se nas interações musicais valores sociais, lúdicos, terapêuticos, dialógicos e humanizadores. Assim, para ilustrar esses valores, temos o interesse dos estudantes em aprender ou aprimorar a capacidade de tocar um instrumento, a consciência de que é possível aprender com os pares, como também resolver desafios musicais e produzir musicalmente de forma coletiva durante os exercícios. No entanto, a mera apreciação musical também aparece como interesse dos participantes. E eles aproveitaram toda oportunidade de ouvir suas músicas de preferência ou de conhecer os lançamentos de seus artistas favoritos.

Ao longo deste estudo, os resultados obtidos demonstraram que a abordagem informal tem o potencial de transformar significativamente a experiência de aprendizagem musical dos jovens socioeducandos. A análise dos modos pedagógicos revelou uma mudança gradual de uma dinâmica centrada no professor para uma abordagem mais colaborativa e centrada nos estudantes. Essa transição não apenas enriqueceu o processo de aprendizagem musical, mas também propôs o desenvolvimento de habilidades de autonomia, de colaboração e de autoexpressão, fundamentais para seu desenvolvimento pessoal e social.

No que se refere à metodologia, a proposta pedagógica das atividades implementadas nesta pesquisa buscou seguir os princípios da abordagem musical informal trazidos por Green (2008), a partir de sua observação desses princípios na aprendizagem musical de músicos populares, tais como escolha participativa do repertório, aprendizagem com os pares, cópia de músicas a partir de sua audição e relação dialógica entre professor e estudante.

O estímulo ao pensamento crítico, observado nas atividades musicais, manifestou-se de diversas formas: desde discussões sobre o conteúdo lírico das músicas escolhidas até reflexões sobre o papel da música na sociedade e na construção de identidades. Esse processo não apenas aprofundou a compreensão musical dos participantes, mas também os incentivou a questionar e refletir sobre suas realidades sociais através de prismas mais ampliados.

Na primeira etapa de coleta de dados os jovens escolheram as músicas que queriam que fossem objeto de aprendizagem. Na primeira atividade, escolheram uma música de seu interesse para tirar de ouvido, tendo como referência o áudio com todas as partes tocando ao mesmo tempo (áudio original). Já nas atividades do estágio seguinte do modelo informal de Green, escolhi uma música, dentre opções que, pelo meu contato com o mundo musical dos estudantes, acreditei atender o gosto deles. Nessa prática, a música teria as partes componentes separadas em *riffs*, para que a cópia de ouvido fosse feita parte por parte da música ou trecho musical.

As últimas atividades dos dois ciclos de pesquisa-ação se referenciaram no estágio 4 da abordagem informal. Nessas reuniões eram priorizadas práticas de criação musicais e literais, de improvisação e experimentação e, em meio a toda essa ação, o suporte da produção musical desde a preparação de arranjos até as gravações de vozes e instrumentos. Por fim, a análise temática dos dados se alicerçou no modelo dialógico de Narita (2014).

Um dos princípios da proposta informal mais significativos para este trabalho foi a liberdade. Importa destacar que a liberdade exercida, nem sempre de maneira responsável, tem suas consequências. Neste trabalho a liberdade ficou representada pela autonomia, pelas escolhas das músicas, por ser possível aprender cada qual à sua maneira. Pela voluntariedade em participar ou não das atividades. Liberdade também teve a ver com poder decidir a hora de continuar numa certa atividade ou de seguir para a próxima. Os jovens participantes da pesquisa tiveram liberdade para se expressar, ou para nada também dizer. No entanto, a liberdade também pode desumanizar: quando se desvincula da responsabilidade e do compromisso de sempre evoluir e se fundamenta em ações não refletidas, sem embasamento teórico e prático, o que pode conduzir pessoas “livres” pelas veredas da massificação.

Todas as pessoas nascem livres, contudo a nossa liberdade pode ser restrita ou privada, como consequência das nossas ações, que estão diretamente relacionadas com nosso estado de consciência. No estado de consciência intransitiva, as crenças limitantes de que a realidade é imutável, e a necessidade de mera busca pela sobrevivência, estão muito relacionadas com o cometimento de atos infracionais. Mas essa liberdade exercida no sentido do crime também sofre influência do meio social em que se vive; dessa condição de opressão social. Contudo,

ainda assim as pessoas são responsáveis por seus atos. No entanto, a pessoas nesse estado de consciência intransitiva, muitas vezes, o próprio acesso à educação já é um direito restrito. Mesmo sem que essas pessoas cometessem crimes que justificassem tal restrição de direito. Há, indubitavelmente, situações extremas em que se restringem direitos de se ter acesso ao básico para sobrevivência humana.

A liberdade foi buscada no meu trabalho e apresentou-se inclusive nos temas das letras das músicas produzidas. Quando Marco canta “O foco é as nave e uma casa” e “Por isso nós canta, o que resta é sonhar”, ele quer sair de onde ele está preso. Ele sonha com isso. Ele sonha com a Liberdade. Talvez ele não entenda o que ele mesmo precisa fazer para conquistar a sua Liberdade, e para que ela seja preservada.

Muito comum no meio do Sistema Socioeducativo é a “auto-desresponsabilização” pelo cometimento de atos infracionais, mesmo que um dos objetivos das medidas socioeducativas, previstos no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE –, seja o estímulo à reflexão e à responsabilização pelos atos cometidos. Acredito que isso está diretamente relacionado com a transitividade da consciência. Alguns desses jovens podem encontrar-se na consciência transitiva ingênua e, ao se verem em situação de extrema pobreza, falta de acesso a direitos como à educação, à saúde; em situação cuja presença do estado se mostra diversas vezes para reprimir e para condenar, essa situação causa revolta. Desperta a necessidade da recuperação da humanidade suprimida.

E eles podem lidar com essa revolta por meio do ato infracional. Então, a responsabilidade por esse ato, muitas vezes, na visão de alguns desses jovens, não é deles. Eles podem não compreender que essa responsabilidade é, sim, deles. O trabalho socioeducativo consiste, de certa maneira, no que o Paulo Freire entendeu ser necessário para as pessoas passarem do estado de consciência transitiva ingênua para o caminho da consciência transitiva crítica. Pela consciência da responsabilidade que se tem sobre os atos cometidos e pela necessidade da reflexão sobre esses atos. Pela reflexão sobre si mesmo. Pelas relações entre as pessoas. Pela alteridade, que se representa aliás pela empatia. E pelo compromisso que é preciso ter com o mundo em que se vive: o Planeta Terra.

Então a socioeducação pode contribuir nesse sentido do alcance da transitividade crítica, mediante o desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades sociais, de habilidades intelectuais, emocionais e habilidades humanas. Através da inserção social crítica e da humanização das pessoas.

Entretanto, Freire também fala que a humanização é uma via de mão dupla. Então as pessoas que trabalham com esses jovens também se humanizam ou se desumanizam em suas relações socioeducativas. Como as pessoas aprendem com outras pessoas e com o mundo, a desumanização pode se contagiar. É possível se influenciar por um meio desumanizado, se desumanizar e contribuir com a manutenção de um ciclo de desumanização.

Nós somos seres humanos e a nossa vocação natural é a humanização. A música contribuiu fortemente com o processo de humanização. Porque houve momentos em nossas práticas musicais em que os jovens se viram em situações de desconforto e tiveram que agir fora dos seus limites habituais. Nesses momentos eram inundados pela descrença em si mesmos.

Nas suas próprias falas eles manifestaram acreditar que não iriam conseguir tocar as músicas, que não conseguiriam tirar as músicas de ouvido, ou que não poderiam realizar as tarefas propostas. Mas, mesmo em situações em que eles inclusive diziam não estar aprendendo nada, foi possível verificar que eles fizeram justamente o que havia sido proposto, a partir do momento em que agiam. Porquanto, em suas reflexões, eles não eram capazes, mas na ação eles eram capazes. As discussões sobre essas ações ajudaram também nos processos de conscientização sobre o que realmente eles podiam realizar, mesmo que dentro das limitações técnicas que tinham.

O fato de a aprendizagem musical ser menos acessível a pessoas em situação de vulnerabilidade revela caráter humanizador, quando determinada pessoa – que não teve acesso a esse direito por muito tempo na sua vida – passa a acessá-lo e a se apropriar da música como habilidade, potencialidade, linguagem e como uma maneira de sentir-se parte de um grupo social.

Para educadores musicais, este trabalho aponta para a importância de:

1. Criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação e colaboração entre os estudantes.
2. Reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios e das contribuições de aprendizes.
3. Previsão no planejamento da acomodação de interesses e necessidades emergentes de estudantes.
4. Atuação como facilitador e de promoção de oportunidades para que estudantes assumam papéis mais conscientes.
5. Fomento a reflexões críticas sobre os processos de aprendizagem.

Esta pesquisa também se relaciona com uma abordagem de educação musical para pessoas marginalizadas – estudada na também na região centro-oeste brasileiro por Fernandes (2024) –, mediante a qual se redireciona o foco na estética artística para a beleza interna de quem produz a arte, mediante a consideração da cultura de estudantes no processo de elaboração de conhecimento (Fernandes, 2024, p. 20-21). Nessa senda, o autor considera inclusive essa abordagem como meio de diminuição numérica na população encarcerada, fruto da criação e manutenção de ambientes seguros para que as pessoas possam se expressar artisticamente de modo livre e pela conscientização em relação às injustiças sociais que pode emergir do diálogo (*ibid*, p. 21).

Para finalizar, este trabalho deixa ainda para futuras investigações a atribuição de significados musicais durante as atividades propostas durante o trabalho de campo. Ademais, convida para aprofundamento na investigação dos impactos dessa abordagem na ressocialização de jovens após o período de internação; nas pesquisas sobre como as habilidades de pensamento crítico desenvolvidas através da música podem ser também apropriadas em outras áreas da vida dos participantes; no desenvolvimento de formações para educadores musicais, focadas nos modelos informais e dialógicos em diversos contextos socioeducativos; e a análise comparativa dessa abordagem com outros métodos de ensino musical em contextos similares. Além do aprofundamento sobre as diversas áreas do conhecimento com presença no sistema socioeducativo, tais como artes cênicas e visuais, educação física e agroecologia.

Epílogo

Na minha trajetória como agente socioeducativo e professor de música ouvi muitas vezes os estudantes internos dizerem que música era “coisa de gente rica”; que não tinham capacidade de aprender a tocar um instrumento. E vivenciei inúmeras vezes com esses mesmos jovens as suas apropriações musicais, tanto por meio dos seus instrumentos, por meio da sua voz, quanto por meio das suas letras e das suas criações.

Vi o brilho nos olhos, que vez ou outra se desvanece nesse ambiente de internação, ressurgir quando esses jovens podiam tocar seus instrumentos na frente de uma plateia, e, ao final, essas pessoas da audiência poderem olhar para os jovens socioeducandos e aplaudir-lhes o trabalho musical. Então a música tem potencial humanizador, como elemento agregador social, pelas sensações de pertencimento de empoderamento.

E esse processo de humanização que pode se verificar na aprendizagem musical dos jovens participantes da pesquisa, foi percebido por mim na minha própria trajetória de pesquisa, nesse sentido de perceber potencialidades, de entender capacidades e de perceber força e resistência além do que se imaginava. Importou-me muito a consciência de que se pode ser melhor: melhor para a gente mesmo, para as pessoas à nossa volta e para o mundo.

Se eu sempre acreditei na capacidade das pessoas de modificar suas realidades, ao me deparar com as dificuldades de se mudar as realidades, agora eu visualizo como é possível agir nessa direção de maneira concreta. O potencial de mudança floresce a partir do momento em que tornamo-nos seres nos libertando. Quando passamos a ver a vida de maneira ativa e reflexiva, atuando em causas importantes para os desenvolvimentos social e humano.

O potencial modificador de realidades se aprimora pelo caminho da reflexão e da ação, do estudo; do desenvolvimento da capacidade de analisar os fenômenos sociais, culturais, humanos, emocionais, internos e externos. E esse é um caminho que nunca acaba. Uma estrada sem fim. Até o fim da existência é possível mudar percepções, mudar formas de ver o mundo. É possível ser melhor do que no dia anterior. É possível ser mais consciente até o fim.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Letícia Toledo do. **Instituições de internação para adolescentes em conflito com a lei: a inserção dos amigonianos em Brasília**. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2080>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- BARBOSA, Visleine Reis. **Contribuições do Teatro do Oprimido na Construção de uma cultura de Paz na escola da UNIRE**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes, Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.udesc.br/ceart/profartes/trabalhosdeconclusao2018/unb>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. In: **Psicologia em Estudo**, [s.l.], v. 20, n. 4, p.575-585, 2015. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456>. Acesso: 29 jan. 2020.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Lei Nº 12.594, de 4 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília: Presidência da República, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução Nº 106, de 17 de novembro de 2005. Altera dispositivos da Resolução Nº 105/2005 que dispõe sobre os Parâmetros para Criação e Funcionamento dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2005.
- FERNANDES, José Fortunato. Empowering Song: a music education approach to marginalized people. **Per Musi**, [S. l.], v. 25, p. 1–23, 2024. DOI: 10.35699/2317-6377.2024.53155. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/53155>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n.63, p. 7-20, 2002.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. Tradução de Adriana Lopez.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (ed.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 3. p. 64-89. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 4, n.4, p. 25-35, 1997.

_____. **Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy**. New York: Routledge, 2008.

GREEN, Lucy; NARITA, Flávia. Informal Learning as a Catalyst for Social Justice in Music Education. In BENEDICT, Cathy et al (ed.). **The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education**. Oxford Handbooks. Nova York: Oxford University Press, 2015. p. 302-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.21>. Acesso em 23 ago. 2024.

GOFFMAN, E. **Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates**. New York: Anchor Books, 1961.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999. Adaptação de Lana Mara Simão. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri.

NARITA, Flávia Motoyama. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: A Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization**. 2014. 335f. PhD thesis, Londres: Institute of Education, University of London, 2014. Disponível em: <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020859/>. Acesso em 20 fev. 2024.

_____. 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.

Disponível

em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/553>. Acesso em 20 fev. 2024.

TRIPP, David. **Action research: a methodological introduction** (Pesquisa-ação: uma introdução metodológica). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

SIMÕES, Alan Caldas. **“No Princípio Era O Caos”**: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. 2019. 204 f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32213?mode=full>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SISTEMA S. **Senado Notícias**. Apresentação da Sistema S e seus componentes. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. Londres: Routledge, 1979.

UNIRE. **Subsecretaria de Políticas para Crianças e Adolescentes**, 2018. Apresentação da Unidade de Internação do Recanto das Emas. Disponível em: <http://www.crianca.df.gov.br/unire/>. Acesso em: 27 dez. 2022.