

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁXIS DOCENTE: compondo possibilidades
para uma educação musical libertadora**

PEDRO SALES DE CASTRO

**Brasília
2025**

PEDRO SALES DE CASTRO

**EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁXIS DOCENTE: compondo possibilidades
para uma educação musical libertadora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música. Mestrado Acadêmico. Instituto de Artes, Departamento de Música. Universidade de Brasília, como requisito final para obtenção do título de mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Motoyama Narita

**Brasília
2025**

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

S355e	Sales de Castro, Pedro EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁXIS DOCENTE: compondo possibilidades para uma educação musical libertadora / Pedro Sales de Castro; orientador Flávia Motoyama Narita. Brasília, 2025. 119 p. Dissertação(Mestrado em Música) Universidade de Brasília, 2025. 1. Práxis Docente. 2. Educação Musical. 3. Educação Libertadora. 4. Humanização. I. Motoyama Narita, Flávia, orient. II. Título.
-------	--

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Ata Nº: 36

Aos quinze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, instalou-se a banca examinadora de Dissertação de Mestrado do aluno Pedro Sales de Castro, matrícula 231126738. A banca examinadora foi composta pelas professoras Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio, membra externa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Dra. Jessica de Almeida, membra interna, do PPGMUS da Universidade de Brasília (UnB), Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, do ProfArtes da Universidade de Brasília (UnB), Suplente e Dra. Flávia Motoyama Narita, da Universidade de Brasília (UnB), orientadora/presidente. O discente apresentou o trabalho intitulado “Educação Musical e Práxis Docente: compondo possibilidades para uma educação musical libertadora”.

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do candidato e, após as considerações das examinadoras, o resultado da avaliação do trabalho foi:

- (x) Pela aprovação do trabalho;
- () Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 (trinta) dias para apresentação definitiva do trabalho revisado;
- () Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) para nova versão;
- () Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília.

Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. Flávia Motoyama Narita (UnB)
(Orientadora e Presidente da Banca)

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
(Examinadora externa)

Dra. Jessica de Almeida (UnB)
(Examinadora interna)

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UnB)
(Suplente)

Pedro Sales de Castro
(Mestrando)



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Motoyama Narita, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 31/08/2025, às 23:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica de Almeida, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 01/09/2025, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Ribeiro Bellochio, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 04/09/2025, às 03:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Sales de Castro, Usuário Externo**, em 04/09/2025, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12865361** e o código CRC **FFD2355C**.

Dedico este trabalho ao meu pai, que fez questão de que eu aprendesse a tocar um instrumento musical, e à minha mãe, que trilha a formação em educação ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À Angela Lirian de Freitas Sales, Alexandre Rocha de Castro, Diego Sales de Castro, Marina de Freitas Sales Firmo e João de Freitas Sales Firmo, minha família, a base de tudo.

À Mariana Andrade Bomfim, minha companheira, que acompanhou muito deste processo ao meu lado. Sem você com certeza seria muito mais difícil.

Ao Lucas Tenório, meu grande amigo pesquisador, que foi quase um orientador informal, sempre me auxiliando nas questões pertinentes à doutrina marxista e ao compromisso de assistentes sociais enquanto categoria de luta.

À Aimê Rivero, Davi Figueiredo, Daniel Nascimento, Miguel Muniz e Paula Barbirato, meu cardume maravilhoso, que acompanha e apoia meu trabalho como compositor. Trabalhamos muito, mas acima de tudo somos amigos, e isso é importante demais.

Aos queridos colegas Israel Colonna e Ricardo Amorim. Toda gratidão do mundo por terem me dado a oportunidade de aprender e reinventar com vocês. Contem comigo sempre.

Ao meu grupo de pesquisa MUSES, e todas e todos participantes que enriqueceram consideravelmente este trabalho com suas colaborações e com as trocas de ideias recheadas de boa comida e café.

À minha orientadora, Flávia Narita, pelas contribuições e direcionamentos, que foram essenciais para o meu aprendizado e para o desenvolvimento deste trabalho.

A todas e todos que passaram pelo meu caminho ao longo desses dois anos de mestrado, colegas de turma, amigas queridas, artistas da vida.

A todos aqueles e aquelas que cuidam de mim e guiam o meu caminho.

À música.

RESUMO

Este trabalho utilizou-se, principalmente, dos referenciais de Freire (1983, 1987, 1992, 2006, 2011) e do modelo teórico de Narita (2014, 2015), para investigar a práxis docente e sua relação com a educação musical libertadora. Foi realizado um estudo de caso com abordagem centrada no materialismo histórico-dialético, que compreendeu uma possível educação musical para além do capital, a partir da contribuição de Marx (1982, 2010, 2020), Vázquez (2007) e Mészáros (2008). Os dados foram gerados com dois professores de música experientes e qualificados durante quatro observações participantes de cada professor conduzindo suas práticas musicais, uma entrevista semiestruturada com cada professor e a análise de produtos sonoros produzidos no trabalho desses professores em contextos distintos. A análise dos dados foi organizada em três núcleos de sentido – práxis docente, humanização e educação musical libertadora – cada um com categorias específicas que se relacionam de maneira dialética e crítica. Os resultados obtidos indicam que a educação musical libertadora pode ser uma alternativa para professores e professoras de música realizarem aulas que sejam mais críticas e humanizadas, compreendendo a música e seus conhecimentos específicos. As práticas analisadas se constituíram como exemplos reais de como é possível, em diferentes contextos, realizar práticas pedagógico-musicais que valorizam a autonomia individual e a força do coletivo. A pesquisa indica que somente o comprometimento com a humanização pode permear a luta coletiva e a esperança por um futuro mais acolhedor e respeitoso com os seres humanos, e a educação musical pode ser um instrumento valioso na busca por esse futuro que seja além do capital.

Palavras-chave: Práxis Docente. Educação Musical. Educação Libertadora. Humanização.

ABSTRACT

This research was grounded on Freire's works (1983, 1987, 1992, 2006, 2011) and Narita's (2014, 2015) theoretical model to investigate teaching praxis and its relationship with liberating music education. A case study was conducted employing a dialectical and historical materialism approach, which dealt with the notion of a possible music education beyond capital, drawing on the thoughts by Marx (1982, 2010, 2020), Vázquez (2007), and Mészáros (2008). Data was generated with two experienced and qualified music teachers during four participant observations of each teacher leading their musical practices, a semi-structured interview with each teacher, and analysis of sound artifacts produced during the work of these teachers in distinct contexts. The data analysis was organised into three core meanings – teaching praxis, humanization, and liberating music education – each one with specific categories that also relate dialectically and critically with the others. The results indicate that liberating music education can be an alternative for music teachers to conduct more critical and humanized classes, embracing the music and its specific knowledge. The analysed practices served as real-world examples of how it is possible, in different contexts, to implement pedagogical-musical practices that value individual autonomy and collective strength. The research suggests that only the commitment to humanization can permeate collective fight and the hope for a more welcoming and respectful future for human beings, and that music education can be a valuable instrument in the pursuit of a future beyond capital.

Palavras-chave: Teaching Praxis. Music Education. Liberating Education. Humanization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PRÁXIS E HUMANIZAÇÃO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA	20
2.1 O trabalho pedagógico-musical na sociedade de classes.....	20
2.2 A práxis de professores e professoras de música.....	23
2.3 A humanização de professores e professoras de música.....	29
2.4 A educação musical libertadora: o modelo teórico	35
3 PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Estudo Piloto e Delimitação dos Casos	41
3.1.1 Metodologia de Análise	46
3.2 O educador musical Israel Colonna: “a liberdade é a tônica e a autoridade é a música”	48
3.3 O educador musical Ricardo Amorim: “a música acontece na expressão da musicalidade das pessoas que estão”	50
4 UMA POSSÍVEL PRÁXIS TRANSFORMADORA: A EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA	53
4.1 Os núcleos de sentido e as categorias.....	53
4.2 Práxis Docente: teoria e prática como unidade	56
4.3 Humanização: uma práxis feita com posicionamento.....	60
4.4 Educação Musical Libertadora: uma possibilidade de práxis docente humanizadora	64
4.4.1 A Habilidade Musical: a mobilização do conhecimento específico	65
4.4.2 Os Mundos dos Alunos: quando eu me enxergo na prática musical.....	71
4.4.3 A Autoridade Docente: um equilíbrio humanizado entre autoridade e liberdade.....	81
5 POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL QUE SEJA ALÉM DO CAPITAL	98

5.1 A educação musical como instrumento de luta.....	99
5.2 A educação musical como instrumento de esperança	102
REFERÊNCIAS	111

LISTA DE SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

CEM 01: Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina

DF: Distrito Federal

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LGBTQIAP+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outros

MPB: Música Popular Brasileira

MUSES: Música, Educação e Engajamento Social

OSCIP: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PPP: Projeto Político Pedagógico

RAs: Regiões Administrativas

SEEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UnB: Universidade de Brasília

1 INTRODUÇÃO

Acreditar na transformação a partir da educação libertadora é a força motriz deste trabalho. Mas, não só acreditar, o principal desafio aqui e em tudo aquilo que se propõe a transformar o espaço educativo é colocar em prática, no cotidiano profissional, dentro de nossa complexa e contraditória sociedade, essa transformação. Como Paulo Freire apresenta, precisamos compreender que a prática educativa diz respeito a uma relação entre seres humanos e que por isso a educação crítica precisa substancialmente assumir que é uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 2006, p. 51).

Considerando o que Freire diz sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo, podemos dizer que transformar a escola é essencialmente transformar a sociedade. Ou seja, transformar a educação para que ela seja um espaço acolhedor, diverso, afetuoso e amoroso é extremamente significativo para que possamos construir uma sociedade mais amorosa, diversa e acolhedora. Atuar em educação é estar aberto ao mundo, ser o mundo e construir o mundo em que vivemos. Por mais que a busca pela transformação seja considerada utópica, Simões (2020, p. 65), ao analisar os conceitos de Paulo Freire, sintetiza que “não se pode esquecer que não é possível transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem um projeto de transformação”.

A partir das minhas experiências, comecei a ter um entendimento maior sobre a práxis, conceito que é central neste trabalho. O meu “eu” aluno e o meu “eu” professor convivem em unidade e um não pode estar separado do outro. “Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência” (Vázquez, 2007, p. 226), ou seja, a práxis, objetivamente, deve possuir um resultado. “O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (Vázquez, 2007, p. 226).

Paulo Freire fala sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo. Foi nesse lugar da “intervenção no mundo”, ou da “transformação real, objetiva” que começaram a surgir os questionamentos que delimitaram esta pesquisa. Dúvidas sobre a especificidade do trabalho docente e sobre a formação para esse tipo de trabalho foram alguns dos questionamentos que

surgiram, muito provavelmente por conta da base teórica sobre trabalho que tive no curso de Serviço Social e pela curiosidade em tentar compreender o trabalho de professores de música.

Em minha trajetória profissional tive o privilégio de ser apresentado a diversas práticas alternativas de educação, todas elas com um denominador comum: o aluno como ser pensante e como parte central do processo pedagógico. A partir dessas experiências finalizei minha formação em Serviço Social apresentando um trabalho acerca da atuação de assistentes sociais na educação básica, compreendendo a função pedagógica da categoria, bem como as possibilidades transformadoras dessa inserção.

Este histórico pessoal é necessário por dois motivos: primeiro, somente posso situar o posicionamento desta pesquisa no campo da Educação Musical compreendendo qual a minha aproximação, enquanto ser social, neste campo de estudo; segundo, acho imprescindível mostrar, ao longo de todo o trabalho, minha própria jornada e transformação como professor, a fim de entrar em consonância com o referencial teórico aqui utilizado e com os objetivos propostos. Estes dois pontos se complementam e se mostram fundamentais neste trabalho para que a perspectiva crítica do método materialista, o qual tive grande contato na graduação em Serviço Social, não se sobreponha aos conhecimentos específicos da área da Educação Musical. Compreender minha trajetória como professor de música me fornece base para compreender como esta pesquisa pode contribuir para esta área.

Minha primeira experiência como professor foi dentro da Universidade de Brasília, no meu terceiro semestre de Serviço Social. Eu fui monitor da disciplina Trabalho e Sociabilidade durante um semestre, ofertada pela Professora Dra. Camila Potyara. Ao longo do semestre acadêmico, combinamos que eu daria uma das aulas do programa da disciplina e assim aconteceu. Essa experiência me provocou a ter mais contato com a educação e a ter contato com perspectivas educativas críticas e socialmente engajadas.

Sou músico, compositor e instrumentista e iniciei esta jornada realizando shows em saraus e pequenos eventos da Universidade de Brasília. Com as apresentações ao vivo passei a ficar mais confiante em minhas habilidades musicais. Neste momento eu estagiava como educador na escola Vivendo e Aprendendo e vários parceiros e parceiras de trabalho me incentivavam a realizar rodas musicais e outras atividades de conteúdo musical. Foi neste momento que começou minha jornada na Educação Musical.

Após minhas primeiras aulas de música como professor comecei a perceber que a recepção para as aulas estava muito boa. Eu entrei em turmas de outros educadores para fazer rodas de música, preparei estas rodas em consonância com os conteúdos trabalhados pelas

turmas ou pelo projeto da escola. Foi este primeiro chão que me deu base para persistir e buscar me qualificar. Até então eu era um assistente social em formação que trabalhava como estagiário educador em uma escola regular de educação infantil e realizava atividades musicais por conta da minha afinidade técnica com a música.

Em meu primeiro ano na escola Vivendo e Aprendendo trabalhei com um professor que me apresentou o projeto Batucadeiros, o qual teve um dos participantes desta pesquisa como fundador. Mal sabia que anos depois este projeto social faria parte da minha pesquisa de mestrado. Gosto de pensar que as coisas não surgem em nossas vidas por acaso e que a formação docente de cada professor ou professora necessita de um pouco de magia e encantamento. Proporcionar uma camada lúdica e mágica ao processo da formação docente não exige o comprometimento teórico, prático e metodológico com a educação. Pelo contrário, para trabalhar em educação, conforme Paulo Freire diz, deve ser algo essencialmente comprometido. Podemos olhar um pouco para a educação dos povos originários para compreender que o encantamento não está nada distante do comprometimento teórico-metodológico. Como afirma Daniel Munduruku:

A educação indígena é muito concreta, mas é, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em diferentes espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o dia a dia dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se afirma nos sonhos e na busca da harmonia cotidiana (Munduruku, 2020, p. 48 e 49).

Essas aproximações, como com as crianças da escola, com o grupo Batucadeiros, com educadores(as) de diversas áreas da licenciatura e comigo mesmo, me incentivaram a buscar qualificação dentro da área da Educação Musical. Assim, comecei a estudar música pensando e já sendo, ao menos de maneira informal, professor de música, algo que é muito comum nesta categoria profissional. O desafio de buscar os conhecimentos específicos da educação musical me encantou mais e me deu força para me aproximar cada vez mais da prática docente. Durante os anos de pandemia, tempos de isolamento e insegurança, busquei me capacitar de maneira remota e entendi que dar aulas e, mais precisamente, dar aulas de música é parte de quem eu sou.

Após a pandemia de covid-19, fui trabalhar em uma escola de artes, com aulas de música, artes visuais e movimento, como estagiário de educação musical. Este foi o primeiro espaço profissional, específico de educação musical, em que trabalhei e que tive contato com professoras e professores incríveis e que auxiliaram na minha formação docente. O momento chave para eu decidir entrar no mestrado foi quando tive a oportunidade de receber estagiários de licenciatura em Música da UnB nas minhas aulas, quando consegui contribuir para as suas formações e também me formar com eles.

Esse processo permitiu que eu me reinventasse enquanto professor, porque estava acostumado a dar aulas de música para bebês e crianças e, um tempo depois, estagiários de música vinham me mostrar seus planejamentos, pedir dicas, direcionamentos e ideias. Isso me encantou de uma maneira que me levou a pensar na formação docente de professores de música e tentar entrar no mestrado acadêmico.

Ao longo do processo para entrada no mestrado tive contato com o modelo teórico de Flávia Narita (2014). Enquanto eu lia seu artigo na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) me chamou a atenção o fato de que eu consegui analisar a minha própria prática profissional enquanto lia o artigo. Claro que de uma forma superficial, mas aquilo, assim como o comprometimento da professora com o engajamento social, me brilharam os olhos. Foi nesse momento que conheci o modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014).

A partir de sua tese de doutorado a autora propôs três domínios da educação musical: a habilidade musical dos professores, a relação com os mundos musicais dos alunos e a autoridade dos professores e seu conhecimento teórico. Estes domínios emergiram após ampla análise de 61 vídeos de práticas pedagógico-musicais de licenciandos que resultaram em nove modos pedagógicos. Os modos e os domínios são baseados, principalmente, na pedagogia freireana, e serão apresentados de maneira mais detalhada na próxima seção.

A educação musical libertadora é um dos nove modos pedagógicos do modelo teórico de Narita (2014). Este modo pedagógico é o que agrega os três domínios e condensa o que pode ser uma prática pedagógico-musical libertadora. Sobre a educação musical libertadora, a autora expõe que:

As práticas que identifiquei como potencialmente “libertadoras” utilizam elementos dos três domínios de ensino musical de modo que alunos e professores estabeleçam uma relação dialógica e que os professores: 1) ofereçam modelos musicais aos alunos; 2) reconheçam os mundos musicais dos alunos e; 3) ao mesmo tempo, não se eximam de exercer sua autoridade como professores durante as aulas. Além disso, os licenciandos que adotaram uma abordagem “libertadora” apresentaram um certo grau de reflexividade, demonstrando conscientização de seus papéis no mundo e com o mundo dos alunos e professores (Narita, 2015, p. 72).

Pude, de maneira simples e reflexiva colocar as minhas práticas como professor sob a ótica deste modelo teórico e vi como o potencial de contribuição para a formação docente poderia ser enorme. O modelo de educação musical libertadora desenvolvido por Narita (2014) se alicerça nos escritos de Paulo Freire. Narita (2014) usou como base a abordagem de aprendizagem informal de Green (2008) e analisou práticas pedagógico-musicais de futuros professores de música.

A partir de aproximações teóricas, percebi que analisar as práticas de professores de música a partir do modelo teórico de Narita (2014) poderia ser muito interessante, principalmente porque a educação musical libertadora, centrada na educação libertadora de Freire, possui uma relação direta com a práxis docente e com os meus questionamentos sobre as especificidades da formação docente.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho se configura em investigar a práxis docente de dois professores de música e sua relação com a educação musical libertadora. Os objetivos específicos são: compreender como os professores relacionam a teoria e a prática em suas aulas e analisar as práticas pedagógico-musicais sob a luz do modelo teórico de Narita (2014).

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, porque visa a aprofundar os conhecimentos acerca da educação musical libertadora (Narita, 2014) e com isso oferecer reflexões e possibilidades para o campo da formação de professores de música. Para atingir os objetivos estabelecidos realizei, como método de procedimento, um estudo de caso múltiplo com dois professores de música. A unidade de análise foram as práticas pedagógico-musicais destes professores, que ao longo das seções serão apresentadas e analisadas sob a luz dos referenciais teóricos.

Yin (2001) diz que trabalhar com unidades de análise múltiplas possibilita investigar de uma maneira que compreende as semelhanças que existem, mas também as diferenças significativas. A escolha por esta metodologia ocorre porque a práxis envolve a intencionalidade individual realizada por cada ser humano, então considero as diferenças entre as práticas que compõem a unidade de análise, mas também suas aproximações, o que pôde potencializar as descobertas deste trabalho.

Este estudo de caso foi feito utilizando os seguintes instrumentos de produção de dados: observações em quatro aulas de cada professor e uma entrevista semiestruturada ao fim das observações. Além disso, foram realizadas análises de produtos sonoros produzidos nas aulas observadas. Um estudo piloto com um estagiário de licenciatura em música no primeiro semestre de 2024 possibilitou buscando possíveis mudanças necessárias nos instrumentos de produção de dados, no sentido de verificar se as perguntas e direcionamentos estavam estruturados da melhor forma. Após esse primeiro momento piloto, a pesquisa com os professores participantes ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2024.

Pensar na práxis docente de professores de música considerando as contribuições de Narita (2014) pode nos trazer reflexões sobre os processos de formação de professores e suas

possibilidades de transformação. Colocar sob análise as práticas de dois educadores musicais experientes que se formaram na Universidade de Brasília e atuam em contextos diferentes promoveu inspirações significativas para minha análise.

Considerando o conceito de práxis apresentado nesta pesquisa, defendo que este trabalho é resultado direto do meu processo de formação continuada, da minha constante e infinita transformação, bem como dos processos de formação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Não somente os participantes diretos da pesquisa contribuíram para minha formação, como também colegas de turma, colegas de grupos de pesquisa, alunos e todas as pessoas com quem convivo. Atualmente já se vão mais de oito anos, dentre graduação e pós, que invento e reinvento na Universidade de Brasília. Conhecer e me transformar por cada canto, cada rachadura, cada prédio, sala, evento, sarau e reunião ao longo dos anos escancara, para mim, a possibilidade transformadora do espaço educativo. É sobre reconhecer que, como bell hooks diz:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 273).

Compreender a sala de aula como ambiente de possibilidades e como espaço de transformação reforça a questão da formação permanente trazida por Freire. A formação permanente de professores é atravessada cotidianamente por sujeitos, contextos, processos, teorias e práticas. Por isso este trabalho se compromete a tentar compreender a práxis docente na formação de professores de música.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. [...]. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 2006, p. 21).

Este trabalho, então, busca contribuir para reflexões que permeiam essa curiosidade epistemológica que Freire diz. É sobre entender que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (Freire, 2006, p. 21). Ao entender isso, percebi que é desse processo dialógico que surgem e se amarram os núcleos apresentados nas próximas seções.

Considerando o que foi colocado nesta primeira seção de introdução e o que será desenvolvido, organizo esta pesquisa da seguinte maneira: a próxima seção apresenta o conceito de práxis e de humanização, que serão primordiais em toda a análise; após essa seção apresentarei o caminho metodológico escolhido, apresentando os sujeitos da pesquisa. A quarta seção será a parte de análise, relacionando o estudo de caso com o modelo teórico de Narita (2014). Por fim, a conclusão se dará na última seção, que fiz uma reflexão sobre os objetivos alcançados, as possibilidades deixadas em aberto e a afirmação de que a educação musical se configura como um instrumento de luta na construção de uma sociedade com mais esperança.

2 PRÁXIS E HUMANIZAÇÃO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Nesta seção será realizada a conceituação de práxis e de humanização que foi utilizada para embasar a análise. A conceituação desses termos se apresenta no início do trabalho porque é central para o desenvolvimento do estudo de caso realizado. Além disso, será apresentada a educação musical libertadora (Narita, 2014). Inicialmente iremos compreender um pouco sobre o trabalho realizado por professores e professoras de música, entendendo as especificidades dessa categoria profissional, e após esse primeiro momento entraremos na parte dos conceitos principais que embasaram a análise.

2.1 O trabalho pedagógico-musical na sociedade de classes

Ao falar de música, consideramos que esta música possui uma intencionalidade, um contexto histórico e social. Essa intencionalidade parte dos seres sociais e é direcionada para estes mesmos seres sociais. Fazemos música para nós e para os outros. Além de uma intencionalidade, a música, assim como outras linguagens artísticas, também possui um caráter estético. Este caráter estético existe pelos e para os seres humanos. Conforme coloca Oldrini (2019, p. 56), “como tudo o que tem a ver com a socialidade e a cultura, a gênese dos objetos da esfera estética também tem seu fundamento no trabalho do ser humano, na transformação que, trabalhando, o ser humano imprime à objetividade natural”.

Oldrini diz que, segundo o materialismo histórico-dialético, a arte “é o produto de uma dialética adequada entre reflexo e criatividade” (Oldrini, 2019, p. 56), representando uma conexão em que “a objetividade do produto não cancela jamais o seu componente subjetivo”. Essa duplicidade da arte indica que ela é reflexo de uma realidade sócio-histórica onde existem normas objetivas que surgem em uma sociedade mercadologicamente homogeneizada e razões subjetivas oriundas da criatividade de cada ser humano.

É importante para a análise que seguirá neste trabalho que a música seja compreendida enquanto uma atividade humana que possui determinações de reflexo e de criatividade. A partir disso, conseguimos oferecer indagações sobre a finalidade de uma aula de música e como professores e professoras de música manifestam sua práxis docente. A música e a educação musical são atividades historicamente construídas, que refletem condições materiais, políticas e ideológicas da sociedade e precisamos considerar isso para compreender de uma maneira mais abrangente as práticas dos professores que participaram desta pesquisa.

Buscamos compreender as práticas dos professores e sua aproximação ou não com a educação musical libertadora (Narita, 2014), entendendo que esses professores pertencem a um tempo histórico específico, a uma comunidade específica e que eles têm determinações de trabalho específicas. Se o modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014) compreende a criticidade, a categoria de educadores musicais deve ser compreendida de maneira crítica, porque é indissociável ao educador musical.

Souza (2019) apresentou em sua tese de doutorado um estudo com professores de música que não são formados em licenciatura e procurou analisar como as questões da educação musical surgem para estes professores. Em sua análise sobre educadores musicais, a autora se aproxima de Enguita (1991) para apresentar bases educacionais que possuem fundamentação marxista. Enguita muito se dedicou a falar sobre educação sob uma perspectiva marxista. Em seu livro *Trabalho, Escola e Ideologia* o autor fala sobre divisão social do trabalho e o papel da educação na sociedade capitalista.

Enguita (1993) apresenta primeiramente que a educação não se resume apenas ao contexto escolar, compreendendo o trabalho também como um princípio educativo. Nesse entendimento, o autor aproxima a educação da formação humana. Souza (2019) busca em Enguita os conceitos de proletarização e desprofissionalização para considerar a música como uma subprofissão, porque ela constitui um espaço ambíguo entre a proletarização e a desprofissionalização, semelhante ao trabalho docente. Esses dois conceitos representam a precarização do trabalho tanto de professores quanto de músicos e de professores musicais.

Podemos dizer que a proletarização diz respeito à transformação do trabalho que constantemente retira autonomia dos trabalhadores, onde eles são acometidos de mudanças nos meios de produção, nos objetivos do trabalho e na organização da atividade. Por desprofissionalização docente, a autora está se referindo a uma precarização que ocorre com a perda na qualidade de formação de professores, a perda de direitos trabalhistas e uma lógica em que o desempenho se torna mais importante do que a aprendizagem.

Enguita (1991) considera que o trabalho docente é uma subprofissão devido a essa característica de estar entre a profissionalização e a proletarização e Souza (2019) diz que isso também configura a música como subprofissão. Falando de professores, o acirramento da educação como mercadoria tem cada vez mais distanciado os professores da atividade de educar. A lógica mercadológica aponta para que a educação seja cada vez mais sobre se inserir na lógica de trabalho, que não pode ser alterada.

A cultura, que é o produto dos homens, apresenta-se na escola como algo já criado e alheio. A relação que se estabelece na educação formal entre o estudante e a cultura é

a mesma que logo se estabelecerá entre o trabalhador e a produção social. A cultura e os conhecimentos escolares apresentam-se ao aluno como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificáveis (ou, simplesmente, "natural" e imutável), quer dizer, tal como posteriormente lhe será apresentada a organização social da produção (Enguita, 1993, p. 235).

Ou seja, se a própria educação no capitalismo apresenta um mundo imutável, como podemos construir perspectivas de se transformar a sociedade? Para isso, precisamos ir contra a lógica de fragmentação e buscar bases teórico-metodológicas contundentes para situar o trabalho de educadores musicais dentro da nossa sociedade.

Conforme Enguita (1993) e seus escritos sobre a educação e o trabalho, a educação, enquanto prática social, está intimamente ligada às relações de produção e reprodução. O sistema educacional é estruturado para reproduzir a força de trabalho, mantendo a divisão social do trabalho que sustenta o capitalismo. Essa função reprodutiva é ampliada pelo controle sobre o trabalho docente. A lógica de proletarianização que trouxemos coloca o professor vinculado a sistemas rígidos de avaliação e produtividade, o que limita sua autonomia e transforma o ensino em uma prática burocrática e instrumental.

A educação musical, inserida no contexto geral da educação, não foge das determinações da sociedade capitalista. Costa (2018) critica a tendência de reduzir o ensino musical à mera reprodução de técnicas e padrões estéticos dominantes, afastando os alunos de uma compreensão crítica da música. Esse modelo reproduz os valores do mercado, favorecendo repertórios e métodos que já são estabelecidos pela indústria cultural. Narita (2014) fala justamente que a autoridade do professor é fundamental para que não exista somente a reprodução das músicas mais famosas e mais populares nas aulas de música.

Além disso, o próprio trabalho do educador musical muitas vezes é precarizado, sendo realizado em salas com pouca condição material e esvaziado de significado, sendo enquadrado dentro de uma lógica apenas de recreação e não de formação. A partir da educação musical libertadora (Narita, 2014), buscamos uma educação musical que visa criar um espaço de autonomia e criatividade, no qual os estudantes possam refletir sobre o papel da música em suas vidas e na sociedade.

Para além do diagnóstico das contradições do sistema capitalista, podemos focar nossos esforços para trazer possibilidades de transformação desta lógica de mercado. Mészáros (2008) argumenta que a emancipação do trabalho, algo que essencialmente transformaria a sociedade, depende de um novo modelo educacional que não apenas critique as bases do sistema, mas que construa alternativas viáveis para a reestruturação destas bases. Nesse sentido, a educação musical pode ser um instrumento de criação de possibilidades, atuando como espaço de

conscientização e transformação social, o que traz à tona a potencialidade transformadora da música frente às transformações históricas dos seres humanos.

Em suma, a superação do capital passa – necessariamente – pela transformação dos processos educacionais. Ou seja, para vislumbrar uma educação que seja além do capital, podemos considerar a construção e definição de uma educação musical que seja além do capital. Uma educação musical que vá além da simples reprodução e que possa agir como ferramenta para a libertação dos sujeitos, promovendo a reconstrução de relações sociais mais justas.

Educadores e educadoras musicais compõem uma categoria profissional que é diversa e heterogênea, porque existem diversas maneiras de se inserir no mercado de trabalho dentro deste campo. Essa característica torna complexa a construção de uma identidade coletiva para a categoria. Neste sentido, acredito que a análise das práticas dos participantes da pesquisa pode servir como inspiração para debates e reflexões acerca da formação de educadores e educadoras musicais.

A maneira com que nos inserimos no mercado de trabalho, seja em ocupações formais ou informais, por vezes não nos confere certa autonomia para realizar nossa prática profissional. Não devemos negar que a prática em educação musical envolve uma contraditória relação em que precisamos vender nossa força de trabalho para subsistir materialmente na sociedade. Nesse processo ocorre muita desumanização e desesperança. Os escritos aqui presentes, alicerçados nos conceitos de práxis e de humanização que constroem a educação musical libertadora (Narita, 2014), podem servir para a construção de novas possibilidades de encantamento.

2.2 A práxis de professores e professoras de música

O filósofo marxista Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), oferece grande contribuição para a conceituação de práxis. O autor apresenta, em linhas gerais, que a práxis não é meramente uma ação, porque envolve não só a atividade por si só, mas também uma ideação sobre essa atividade. Essa ideação envolve a intencionalidade da pessoa, sua tomada de consciência. Ele considera que a práxis representa uma unidade indissociável entre teoria e prática, já que a teoria, ou o pensar conscientemente, age como um guia para a ação. Além disso, Vázquez (2007) segue a linha de Marx e Lukács, autores que compreendem a práxis também como algo permeado pelo processo sócio-histórico em que os sujeitos estão envolvidos.

Paulo Freire (1921-1997) possui um entendimento parecido acerca da práxis. O autor apresenta que a práxis envolve ação e reflexão para transformar o mundo e que isso envolve uma unidade entre teoria e prática, entre o pensar e o agir. Segundo o autor, a práxis, além de reflexiva, é também criativa, e por isso, por escolha de quem realiza, pode ser crítica e dialógica. Somente a partir de uma práxis que seja conscientemente revolucionária é que podemos buscar algum tipo de transformação pela educação ou uma educação que seja libertadora.

Narita (2014) se baseou no entendimento de Freire sobre a práxis, o que permeou seu trabalho sobre a educação musical libertadora. No sentido de aproximar o conceito de práxis à prática de professores de música podemos trazer as contribuições de Azevedo (2007) que, falando sobre o estágio como atividade formativa e construindo a definição de práxis de estagiários de música, define a práxis relacionada à ação docente dizendo que “a práxis como ação docente se insere nos atos do professor de julgar e deliberar antes, durante e após a ação sobre os fins e os meios do que é considerado o “bom” para a formação de seus alunos” (Azevedo, 2007, p. 20).

Pimenta e Lima (2012) falam sobre como a teoria que envolve a formação docente precisa estar conectada diretamente com a realidade prática da vivência docente. As autoras compreendem que a práxis docente é um processo que envolve uma pesquisa constante do professor sobre si próprio, um processo de ação e reflexão. Essa práxis docente envolve a mobilização de saberes docentes que precisam estar relacionados ao contexto em que estão sendo mobilizados. A práxis docente é coletiva porque não envolve somente o professor e a sua própria formação, ela envolve também a presença de outros seres que se envolvem diretamente no processo de aprendizagem.

Azevedo (2007) traz também esse ponto sobre a reflexão. Em congruência com o que ela diz, podemos compreender que a ação docente precisa estar conectada com a própria valorização dos saberes que serão mobilizados. Ou seja, esse entendimento de práxis docente que envolve a preparação de uma aula e a intencionalidade de quem está planejando essa aula manifesta diretamente a importância de formações específicas para os diversos saberes existentes. Acho interessante marcar esse ponto porque a própria teoria aqui utilizada justifica a importância de que é preciso de professores de música para dar aulas de música. Não existe possibilidade de considerarmos uma práxis docente de professores de música, o que envolve constante reflexão e planejamento para a ação, sem considerar que quanto mais instrumentalizados, no sentido de saberes docentes específicos da área, melhor poderão realizar sua ação e reflexão.

Em sua análise acerca do estágio na formação de educadores musicais, ao falar sobre os saberes que são mobilizados por professores de música, Azevedo relaciona a teoria de Tardif e Lessard com a de Pimenta e Lima. Nisso, ela aproxima essa ideia de que os saberes precisam estar de acordo com o contexto e também com a formação de cada professor. Sobre os diferentes saberes que se relacionam à prática educativa a autora afirma que:

Eles têm uma dimensão teórica e prática, e são valorizados no modelo emergente de formação que privilegia a prática crítico-reflexiva e de pesquisa sobre a ação (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002; PIMENTA e LIMA, 2004), promovendo a mobilização e a troca de saberes e concepções. Nesse sentido, a atividade de estágio como recomenda a literatura (PEREIRA, 2000; PIMENTA e LIMA, 2004) se torna efetivamente uma práxis pedagógico-musical, ou seja, uma ação centrada na racionalidade prática, que visa o que é bom para os alunos no contexto da educação musical (Azevedo, 2007, p. 346).

Essa ideia que Azevedo coloca indica algo que é fundamental na construção deste trabalho. Pensar em uma práxis docente significa necessariamente pensar que essa práxis é construída por saberes que não estão somente dentro de sala de aula, como saberes experienciais que dizem respeito à trajetória sócio-histórica de cada pessoa, mas que os saberes mobilizados na formação de professores, como aqueles intencionalmente trabalhados na disciplina de estágio, por exemplo, também têm sua importância. Para que profissionais sejam formados para realizar uma práxis docente que seja crítica e transformadora é preciso que a formação proporcione o entendimento de uma ação docente crítica e transformadora.

A música representa um processo de reflexão e de criatividade que se relaciona a uma práxis musical. Reflexão de um processo sócio-histórico ao qual o ser social está inserido, o que atribui características à música que podem dizer respeito à forma, à letra, à maneira de transmissão, e de criatividade, porque diz respeito a uma intencionalidade que somente pode ser exercida por cada ser social individualmente.

Para compreender a práxis é preciso contrariar a lógica de conhecimentos separados em blocos ou caixas e compreender essencialmente a unidade e consubstancialidade que envolve teoria e prática, ação e reflexão. Sobre essa ação docente, Bellochio pondera que:

Para que ocorra a docência é necessário que se tenha no mínimo uma tríade - professor/estudante/ conhecimentos – que deve ser pensada na relação instituição formadora e espaços de atuação profissional. As dinâmicas desta tríade e de seus espaços constitutivos é que permeiam os processos de ensinar e aprender (Bellochio, 2012, p. 242).

A autora reforça o que estamos discutindo sobre a necessidade de estreitamento na relação entre a instituição formadora e os espaços de atuação profissional. A práxis docente precisa estar conectada com os lugares onde ela pode ser realizada e cabe aos professores

realizar essa reflexão para potencializar o trabalho. Como Bellochio coloca, a reflexão e a ação dos professores precisam ter consideração fundamental sobre as questões dos estudantes.

Em outro momento, relacionando a formação de professores de música e sua relação com a ética, a autora apresenta outra tríade: desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos. A estruturação desta tríade se fundamenta no entendimento de que a música é algo essencialmente humano, e que isso acarreta diversas questões inerentes aos seres humanos. Sendo assim, essa tríade não é algo fragmentado e sim algo que se mistura. Como Bellochio (2016) apresenta:

Misturam-se as escolhas dos professores para promover o objeto de seu campo de ensino, no caso, a(s) escolha(s) da(s) música(s) e a(s) forma(s) que é(são) ensinada(s), produzindo educação(ões). O que se espera não é uma verdade, um modo único de fazer música, com determinado repertório e atividades que promovam o aprendizado da linguagem musical em sua tradição. Não se espera uma linearização e, muito menos, uma unitarização da música na escola. Não se espera uma tríade em modo perfeito maior (Bellochio, 2016, p. 16).

Todo o processo de formação docente é permeado pela intencionalidade dos seres humanos que estão envolvidos. Esse entendimento acontece porque, ao adensarmos a análise sobre as práticas dos professores, veremos que suas formações, histórias de vida e contextos são muito distintos e proporcionam diferentes formas de se atuar e de se analisar essa atuação.

Considerar a práxis algo essencialmente humano é considerar o processo da docência como algo tanto individual quanto coletivo. É individual, porque a ação docente parte de um indivíduo que tem sua intencionalidade e que, formado por toda a sua trajetória sócio-histórica, mobiliza seus saberes e atua à sua maneira. É coletiva, porque não é somente consigo e é fundamentalmente com os outros, porque, por exemplo, como Freire (2006) apresenta, não existe docência sem discência. É coletiva porque não existe curso de formação de professores que não foi organizado estruturalmente para que seja da forma que é. As organizações estruturais, os currículos e diversos outros pontos importantes no processo educacional são mobilizados de maneira coletiva porque envolvem muitos agentes em seu processo.

Como Bellochio (2016, p. 16) coloca, por exemplo: “Se a educação musical acontece em escola(s), está alinhada a determinados princípios e orientações constituídas pelo coletivo que a desenvolve”. Ou seja, mesmo que as ações individuais de cada professor ou professora ocorram à sua maneira, isso envolve um direcionamento, uma estrutura à qual essas maneiras individuais precisam se adequar.

É desse entendimento que compreendemos a importância das conquistas que se materializam dentro da estrutura, como a obrigatoriedade de aulas de música nas escolas e que

essas aulas sejam ofertadas por professores formados na área da música. Como Mészáros nos traz:

O pensamento radical não pode ser bem-sucedido em seu preceito de mudar a consciência social sem uma *articulação organizacional* adequada. Uma organização coerente – para proporcionar a estrutura historicamente em desenvolvimento de intercâmbio entre as necessidades das pessoas e as ideias estratégicas de sua realização – é essencial para o sucesso do empreendimento transformador (Mészáros, 2008, p. 117).

A investigação que este trabalho se propôs a fazer, considerando uma educação musical que se queira libertadora, compreendeu que a práxis docente é essencialmente individual e coletiva. As análises aqui apresentadas foram realizadas a partir das práticas de dois professores de música, o que diz respeito aos contextos individuais de cada um, mas que oferece possibilidades e inspirações à coletividade de educadoras e educadores musicais.

Costa (2018) faz uma longa análise sobre a práxis de professores de música e fala sobre possibilidades de construção de uma educação musical que respeite e reconheça todos os seres envolvidos no processo educativo e que seja dialógica. Como ele afirma:

Entendemos ser possível pensar em uma educação musical que não se limite, de maneira apriorística, a particularismos como as centralidades no professor (ensino tradicional), no aluno (ensino subjetivista) ou nos métodos e conteúdos (tecnicismo): uma educação musical fundamentalmente aberta e dialética, pautada pelas possibilidades ontológicas da práxis (Costa, 2018, p. 165).

Acredito que as contribuições da educação musical libertadora (Narita, 2014) podem estar em total consonância com isso que Costa (2018) apresenta. A educação musical libertadora (Narita, 2014), conforme veremos no tópico seguinte, aponta em seus três domínios justamente que a educação transformadora não pode ser somente centrada na autoridade e conhecimento teórico do professor (o que pode levar ao ensino tradicional), nos mundos musicais dos alunos (o que pode levar ao ensino subjetivista) ou na habilidade musical do professor (o que pode levar ao tecnicismo). É justamente a presença destes três domínios aliados à dialogicidade que caracteriza o ensino musical libertador. Se esses domínios aparecem de forma parcial, ou nem todos são mobilizados, existe uma possibilidade muito grande de que a prática pode estar sendo alienada de alguma forma.

Este trabalho está comprometido em investigar a práxis musical e docente de dois professores de música e relacionar essas práxis com a educação musical libertadora (Narita, 2014) no sentido de oferecer reflexões, ideias e possibilidades para a área da educação musical. Entendo, a partir das vivências e relações com os colegas de curso e profissão e da leitura do referencial teórico lido, que a educação musical como está posta pode ser transformada para

melhor atender às necessidades humanas e não às necessidades do capital. A atual conjuntura apresenta desafios enormes para quem se compromete com uma educação que seja do diálogo, que seja da liberdade e do reconhecimento das potencialidades de todos os seres envolvidos.

Ao trazer o referencial teórico de Maurice Tardif e de Claude Lessard (2012), levamos em conta que, se tratando da formação para um trabalho que lide com a formação de seres humanos, “a presença de um objeto humano modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (Tardif e Lessard, 2012, p.28).

Pimenta e Lima (2012) apresentam que a investigação das práticas pedagógicas envolve desvendar o processo pedagógico como um processo dialético de desenvolvimento. Para as autoras o estágio docente, por exemplo, é uma atividade instrumentalizadora da práxis, ou seja, representa a unidade entre teoria e prática e vai além da instrumentalização técnica, pois também abarca o pensamento crítico de seres humanos que estão situados em um determinado contexto, local e tempo histórico.

As autoras apresentam que as recentes pesquisas privilegiam reflexões e análises acerca das situações práticas e dos contextos escolares em detrimento de situações isoladas como avaliação e fracasso escolar. Para elas, isso revela a “importância que a perspectiva da epistemologia da prática vem assumindo” (Pimenta e Lima, 2012, p. 50).

Tardif e Lessard fundamentam que a docência é um trabalho interativo e que a característica humana do objeto deste trabalho modifica sua natureza e a atividade de quem o exerce. Como trazem os autores, o “agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade” (Tardif e Lessard, 2005, p. 29).

Tanto Pimenta e Lima (2012) quanto Tardif e Lessard (2012) consideram a centralidade da práxis na formação docente. Esse entendimento vai ao encontro da pedagogia crítica de Paulo Freire que nos coloca que as transformações ocorrem na prática de professores que estão em constante reflexão. É preciso entendimento da totalidade, entendimento político-epistemológico e social para se buscar uma formação docente que responda aos anseios e constantes mudanças da sociedade vigente. Nesse sentido, a utilização destes referenciais teóricos é fundamental para respondermos aos objetivos desta pesquisa, que dizem respeito à práxis docente na formação de professores e professoras de música.

Falar de educação é falar sobre uma área que está sempre se desenvolvendo e se transformando, assim como os seres humanos. Por isso, considero que a realização deste estudo

de caso, tendo como referencial um modelo teórico recente como o de Narita (2014), pode promover o debate sobre a formação de professores de música.

Silva (2020) utiliza referenciais que estão em convergência com esta pesquisa, como o conceito de professor reflexivo de Pimenta e as ideias da educação humanizadora de Paulo Freire. O autor, para tecer sua análise acerca da práxis docente e da inclusão a partir das aulas de música, relaciona a humanização, a reflexão e a dialogicidade. Como ele afirma:

As discussões presentes nesse estudo dialogam com o referencial teórico alicerçado principalmente nas ideias de Freire (1967; 2005; 2007; 2009); Schön (2000) e Pimenta e Ghedin (2010), entre outros(as) que tratam acerca do profissional crítico e/ou reflexivo. Ao direcionar o olhar para a práxis dos docentes investigados, foi possível compreender, por meio da música, diversas outras formas de inclusão. Dessa forma, constatou-se que a inclusão vai além do ato de incluir, mas também é respeitar, aceitar, humanizar e humanizar-se. É também sensibilidade, afetividade, inteligência, reflexão, união, superação, cooperação, participação e doar-se (Silva, 2020, p. 9).

Na busca por compreender como professores e professoras de música lidam com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas do Rio Grande do Norte este trabalho utilizou como método de procedimento o estudo de caso, materializado em um estudo multicase com três docentes. Sebben (2017) faz uma análise sobre a atuação docente de professores de música e a relação entre formação e prática. O autor utiliza do método materialista histórico e dialético e a partir disso relaciona a atuação de professores de música com as contribuições de Marx, Engels e Vázquez, por exemplo, autores também utilizados por mim neste trabalho. Como o autor coloca:

A partir da relação dialética entre a singularidade da Música, a particularidade dos cursos de formação e a universalidade da Arte, tendo como mediadora a práxis, enquanto unidade teórico-prática, que se compreende a possibilidade de avanços concretos para a formação e prática docente de professores de Música (Sebben, 2017, p. 170).

Como ele diz: “ao assumir como fundamento formativo os preceitos da práxis, juntamente com o reconhecimento da Arte como promotora da humanização e emancipação” (Sebben, 2017, p. 170), a educação musical se potencializa. Essa conclusão dialoga com o entendimento de que, para se proporcionar uma educação musical possivelmente humanizadora, é preciso conferir que a formação de professores de música possibilite o vislumbre para essa educação humanizadora. Falar de humanização está intimamente ligado à práxis. A práxis, em relação a outras práticas, possui a especificidade de ser necessariamente realizada por seres humanos.

2.3 A humanização de professores e professoras de música

Utilizar a teoria como guia para uma ação, seja ela revolucionária ou não, é uma escolha, um posicionamento que é apenas dos seres humanos e de suas relações. É importante frisar que essa escolha é o direcionamento da práxis que, mobilizada pela teoria apreendida, pela experiência vivida e pelo planejamento pretendido, representa a maneira do educador realizar sua intervenção no mundo. Mendonça (2006, p. 144) sintetiza isso quando diz:

A humanização dos seres humanos exige uma práxis de homens e mulheres no mundo e com o mundo e nas suas relações consciência-mundo dentro da história, o que implica uma prática social da qual decorre uma ação educativa que reconhece essa história como um processo permanente de possibilidades e, portanto, os seres humanos como seres inconclusos num permanente estar sendo, e que está intencionada na perspectiva de uma ação libertadora (Mendonça, 2006, p. 144).

Freire (1987) diz que a humanização e a desumanização dentro da realidade histórica e concreta são possibilidades dos seres humanos conscientes de sua inconclusividade. Se aceitarmos a desumanização como uma vocação histórica, deveríamos entrar em desespero, porque assumimos que isso é concreto na história. O posicionamento de professores e professoras pela humanização é uma imprescindível ferramenta para lutar contra essa desumanização. Segundo Freire (1987, p. 16), a desumanização é “resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores” (Mendonça, 2006, p. 144).

Trazendo a citação de Mendonça (2006) colocada acima, compreendemos que a humanização dos seres humanos exige uma práxis que seja consciente da incompletude de processos sócio-históricos. Humanização, conforme entendemos aqui e colocamos na análise, representa o posicionamento. E esse posicionamento somente pode ser feito a partir de uma práxis posicionada. Por isso podemos elencar, conforme será apresentado nesta pesquisa, que a educação musical libertadora (Narita, 2014), como uma ação educativa “intencionada na perspectiva de uma ação libertadora” (Mendonça, 2006, p. 144), se apresenta como uma ferramenta para professores e professoras de música tornarem suas aulas mais humanizadas. Porém, devemos lembrar que as ferramentas usadas por docentes devem ser compreendidas em sua profundidade. Como Freire apresenta:

Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 2006, p. 102).

Ao dizer que “não posso ser professor a favor simplesmente da humanidade”, Freire apresenta que a prática educativa não pode se prender à superficialidade. É necessário atribuir

profundidade à prática com posicionamento, decisão e intencionalidade, o que converge com a práxis, que é uma “palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte” (Freire, 1987, p. 11). A humanização permeia uma tentativa de analisar a intencionalidade dos professores na construção do conhecimento e a reflexividade não só de suas próprias práticas, mas também de toda a experiência em que construíram seus aprendizados e essas intencionalidades.

Ao reconhecer que a práxis possui um direcionamento, um posicionamento, e que é uma atividade humana, precisamos reconhecer que ela será realizada por cada ser humano de maneira singular. Porém, considerando a sociedade coletiva em que vivemos, é necessário reforçar que existem posicionamentos coletivos que são fundamentais à prática que consideramos que seja humanizadora. Ser professor, conforme acreditamos a partir do referencial considerado, é ser estritamente “a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos” (Freire, 2006, p. 102). A humanização envolve compreender que a prática do professor, conforme Freire diz, não é sobre transferir conhecimento.

A práxis representa uma unidade, consubstancialidade e não fragmentação. Não compreendemos a figura do professor como aquele que mais detém o conhecimento, conhece a teoria e domina a técnica. O posicionamento pretendido na humanização em educação é de que o conhecimento seja construído e não transferido. Não se aprende algo para transferir para outra pessoa, isso é desumanizador. Se eu te diminuo enquanto alguém que precisa receber o conhecimento que eu vou transferir, eu estou me diminuindo como alguém que recebeu de outra pessoa. Dessa forma vamos fragmentando os conhecimentos produzidos e socialmente partilhados dos próprios seres humanos e vamos nos desumanizando.

Conforme Freire (1987), a humanização em processo não é algo que se deposita nos seres humanos, ela é práxis, é ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo. Ao falar sobre a criticidade, o respeito e a lealdade, Freire (2006, p. 17) reflete sobre a questão ética da prática educativa:

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano (Freire, 2006, p. 17).

A questão da ética é necessariamente conectada à tomada de decisão, ou o guia para a ação, como posicionamento consciente. É reconhecer que “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me pelo mundo” (Freire, 2006, p.

19). Em síntese, nosso direcionamento de análise é de uma prática pedagógico-musical que considere essa humanização intencionalmente ética, transgressora, acolhedora, democrática, participativa.

Trabalhar com educação pode vir a ser uma escolha por vezes a contragosto, porque sabe-se que professores e professoras não são valorizados, possuindo salários mais baixos do que de outras categorias profissionais. Entendo que a realidade de muitas escolas e universidades ao redor do Brasil é dissonante com profissionais da educação que tentam fazer diferente. Estamos em um momento de extrema individualização e egoísmo. A sociedade no pós-pandemia de covid-19 está reconstruindo diversos processos, como os processos educativos e os processos de trabalho, por exemplo, e o acirramento da questão social carrega o malefício de aumentar as desigualdades e diminuir as possibilidades de escolha da classe trabalhadora.

Essa realidade que maltrata professores e subjuga o valor do trabalho educativo somente pode ser combatida com o reconhecimento da realidade de que o espaço educativo como está posto pode e deve ser transformado em todos os seus aspectos. E isso é totalmente consonante com o que Paulo Freire fala sobre a educação ser uma forma de intervenção no mundo. Ao falar sobre a educação para além do Capital, Mészáros (2008, p. 57) faz referência ao educador cubano José Martí para dizer que a educação precisa ser refeita “do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a “formidável prisão” num lugar de emancipação e de realização genuína”. Mészáros complementa que:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p. 58).

Acredito ser necessário resgatar os escritos de Mészáros sobre a educação porque este autor relaciona as ideias de Marx, mas não condiciona a educação como algo que será transformado a partir da transformação da sociedade, como muitos marxistas colocam, e sim que a educação é uma das formas, ou caminhos, de se transformar a sociedade. Reconhecer isso é importante dentro de um trabalho que se comprometa a utilizar o método materialista histórico e dialético porque indicamos aqui que acreditamos sim, com base no referencial teórico, que a educação musical pode ser transformadora. E que a educação musical libertadora (Narita, 2014) pode ser uma das formas de se transformar a sociedade a partir da educação musical.

Costa (2017, p. 166), por exemplo, pondera que “a concepção mais aberta possível que a educação musical pode ter no interior da atual estrutura social só pode se concretizar enquanto expressão parcial”. O autor diz que educadores musicais fazem parte da classe trabalhadora e que transformar a educação musical atualmente é apenas algo embrionário em relação ao projeto de sociedade oferecido a partir da revolução da classe trabalhadora. Isso que Costa apresenta possui relação direta com o que Marx contribui sobre a emancipação.

Marx (2010) diferencia a emancipação política da emancipação humana, sendo que a “emancipação política é a da burguesia (parcial), da exploração do homem pelo homem, da sociedade de classes e a emancipação humana é a do proletariado (universal), da superação da exploração do homem pelo homem, ou seja, a que elimina a sociedade de classes” (Souza e Domingues, 2012, p. 69). Como relata Marx (2010):

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (Marx, 2010, p. 41).

Ou seja, ao relacionarmos as contribuições de Mészáros com o que Marx e Costa colocam podemos compreender que a educação é uma das formas de se atingir a emancipação e não que ela será somente e efetivamente transformada após essa emancipação, seja ela a política ou a humana. Como traz Freire (2006, p. 72), “A inexorabilidade do futuro é a negação da História”, ou seja, acreditar que o futuro não é construído por nós nega nossa própria história. Complementa-se a isso o que Mészáros (2008, p. 60) traz quando diz que “estamos preocupados com um processo histórico, imposto não por uma ação exterior mítica de predestinação metafísica”, “tampouco por uma “natureza humana” imutável”, mas, “pelo próprio trabalho, é possível superar a alienação como uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas” e, por conseguinte, de “toda a nossa maneira de ser”. O autor ainda reforça isso dizendo que:

O conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade (Mészáros, 2008, p. 62).

Complementando essa reflexão, podemos trazer Freire (2006) que, ao falar sobre a convicção de que a mudança é possível, nos pondera que:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na

objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (Freire, 2006, p. 76-77).

Como apresenta bell hooks (2017), devemos construir uma comunidade dentro da escola, algo que quebre o rigor intelectual hierarquizado. A sensação de comunidade permite que exista um compromisso partilhado por todos os agentes envolvidos, onde o aprendizado é um bem comum e que, para que se construa essa comunidade, é preciso reconhecer todas as vozes individualmente. Uma possível educação que seja libertadora deve atuar em função da emancipação dos seres envolvidos. Freire, conforme Moreira (2008), apresenta que os processos de emancipação podem ser ampliados e consolidados a partir de um diálogo crítico entre as diversas culturas. A emancipação humana surge em sua obra como uma luta ininterrupta na busca pela libertação das pessoas da opressão social.

Na busca pela investigação da práxis docente de professores de música que seja transformadora, a direção de educação libertadora que Daniel Munduruku (2020) nos oferece em seus escritos pode possibilitar inspirações valiosas:

É nessa direção que se inscreve uma educação que se queira libertadora, emancipadora. Compreender o outro, o aluno, o aprendiz, como um ser livre, capaz de fazer suas próprias escolhas. Que lhe sejam oferecidas ferramentas para perceber a realidade em que vive e, sobretudo, que lhe deem capacidade de olhar para trás e se sentir integrado ao universo, para, então, ter condições de se lançar ao tempo que há de vir (Munduruku, 2020, p. 8).

Acredito que pensar na práxis docente de professores de música e sua relação com a educação musical libertadora (Narita, 2014) favorece a formação e atuação de professores de música críticos e comprometidos com as transformações a partir da educação musical. A humanização na prática educativa é potencialmente transformadora. Nossa intencionalidade enquanto educadores(as) reflete nossos ideais, nossas crenças, experiências, ou seja, nosso posicionamento. Esse posicionamento nos projeta “para a construção de nossos sonhos individuais, mas também para o sonho do coletivo que mora em nós” (Munduruku, 2020, p. 96). Como o autor complementa:

Em outras palavras, podemos pensar que a formação que carregamos é, em certa medida, a reverberação no indivíduo dos sonhos de muitos. O sujeito político precisa ser o fio condutor dessa onda magnética que corre nas veias da sociedade. Ao se propor servir a comunidade, traz consigo utopias e quimeras de todas as pessoas: sonhos de uma vida mais tranquila, de um trabalho melhor, de mais lazer, cultura e saúde, de cuidado com as crianças e velhos, de respeito ao meio ambiente, de serviços públicos, de mobilidade urbana, de planejamento estratégico e de segurança de qualidade, enfim, vida plena (Munduruku, 2020, p. 96).

Munduruku (2020) nos dá uma ideia muito interessante sobre a formação individual dos seres humanos quando diz que essa formação é a reverberação dos sonhos de muitos. Isso chama a atenção para o caráter coletivo da ação educativa e sua possibilidade de transformação.

2.4 A educação musical libertadora: o modelo teórico

O modelo teórico que compreende a educação musical libertadora surge da tese de doutorado de Narita (2014). Inspirada na pedagogia de Paulo Freire e em práticas de aprendizagem informal de Green (2008), a autora realizou uma pesquisa com intuito de analisar aulas de música e investigar sua própria práxis como supervisora de um módulo de educação musical à distância.

Narita (2014) estruturou sua pesquisa-ação de uma maneira em que atribuiu muita importância aos alunos no processo de aprendizagem musical, algo intencional e ancorado nos referenciais utilizados por ela. Como a autora relata:

O papel mais ativo dos estudantes, que parecem ter mais “voz” de decisão em seu processo de aprendizagem neste modelo, corresponde a atitudes que busco estimular em minha prática pedagógico-musical. Dessa forma, motivada por essa maior liberdade dada aos estudantes e instigada pelo papel do professor neste modelo, planejei, implementei e supervisionei, por três ofertas, um módulo baseado na aprendizagem musical informal, com duração de 8 semanas cada oferta (Narita, 2015, p. 64).

Ela realizou essas ofertas com alunos da chamada Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa do Governo Federal que oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento em parceria com as universidades federais. O programa visa a expansão do acesso à educação superior através de aulas a distância. Por conta dessa característica remota das aulas, Narita também teve aproximação com os tutores online e presenciais.

A partir dos processos de ação e reflexão da autora, as ofertas e os módulos foram se transformando e ela realizou algumas mudanças para contemplar melhor seus objetivos. Como Narita (2015, p. 65) apresenta: “Em um projeto de pesquisa-ação formado por três ciclos de ação-reflexão, investiguei: a) o desenvolvimento de minha própria práxis como supervisora do módulo e; b) os reflexos de minha práxis nas ações e aprendizagem dos participantes do módulo”.

A autora conta que o modelo de aprendizagem informal de Lucy Green (2008) possui uma característica prática e que isso possui uma relação íntima com o envolvimento musical

crítico dos professores. Como ela afirma, “a habilidade prática dos professores foi fundamental para promover esse envolvimento crítico com o mundo musical”¹. (Narita, 2014, p. 65). Como ela complementa:

Assim, em vez de pensar nos “mundos” dos professores e dos alunos, adotei uma visão a partir da posição dos professores, lidando com três questões durante a implementação das práticas informais de aprendizagem musical: a sua habilidade musical, o seu uso da autoridade e a sua relação com os mundos musicais dos alunos. À medida que prossegui com a análise, percebi que essas questões poderiam ser vistas como três domínios diferentes que podem compartilhar alguns pontos em comum entre si (Narita, 2014, p. 65)².

Foi na própria ação e reflexão sobre as práticas que surgiram os três domínios. Ao longo da investigação das práticas de ensino realizadas pelos alunos, que eram licenciandos, e das intervenções dos tutores, surgiram questões pertinentes à forma com que os licenciandos relacionavam a habilidade musical e a autoridade em sala de aula. Além disso, a questão de como esses professores e professoras em formação se relacionavam com os mundos dos alunos também chamou atenção da autora. Na tentativa de encontrar semelhanças e agrupar as práticas que estava analisando, Narita (2014) chegou aos três domínios realizando uma leitura dos dados sob a luz da literatura que utilizou como referencial teórico.

O domínio da habilidade musical se refere às habilidades práticas de professoras e professores de música e como se relacionam com seus alunos como modelos musicais. O domínio da autoridade compreende a gestão de sala, a construção de limites, bem como a articulação teórica e proposicional de conhecimentos musicais. Por fim, o domínio dos mundos musicais dos alunos diz respeito a como o professor reconhece e lida com as referências, gostos e experiências musicais dos alunos, dando-lhes voz e integrando suas vivências no processo pedagógico.

Esses domínios são dialógicos, e sua mobilização envolve a tomada de posição e o entendimento crítico. Analisando as práticas pelos domínios, se eram mobilizados ou não, os seguintes modos pedagógicos surgiram: Educação Musical Bancária, Prática Musical Alienada, Laissez-Faire, Diálogo Não-Musical, Liberdade Ilusória, Transitividade Ingênua, Educação Musical Libertadora, Colagem e Afinando com Alunos. Esses modos, que possuem referência

¹ Traduzido pelo autor. Trecho original: “teachers' practical musicianship was central to promote that critical engagement with the musical world”.

² Traduzido pelo autor. Trecho original: “Thus, instead of thinking about the 'worlds' of teachers and learners, I adopted a view from the teachers' position, dealing with three issues whilst implementing the informal music learning practices: their practical musicianship, their use of authority, and their relationship with learners' musical worlds. As I proceeded with the analysis, I realized that these issues could be viewed as three different domains that may share some common ground with each other”.

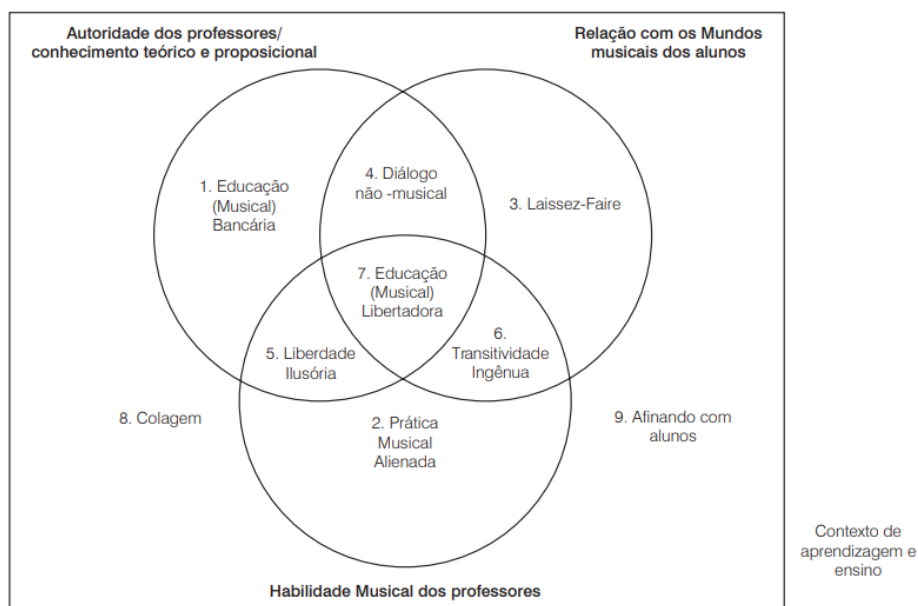
direta à pedagogia freireana, representam práticas e ações de professoras e professores que podem representar ou não a mobilização de algum domínio.

Os modos estão dentro dos domínios, mas não os representam integralmente. Por se tratar de práticas realizadas por seres humanos, o modelo é dialógico e complexo. Compreendemos em Tardif e Lessard (2012) que existem especificidades no trabalho docente devido a sua centralidade ser na relação entre pessoas; e o modelo de Narita (2014) contribui nesse sentido. Como a autora apresenta, as práticas pedagógico-musicais poderiam ficar em apenas um domínio, o que representa uma relação que não é dialógica entre docente e discente. Quando as práticas se encaixam em mais de um domínio elas podem ser dialógicas e, como Narita (2014) coloca:

Eu encontrei práticas dialógicas quando havia uma interseção dos mundos musicais dos alunos com a autoridade dos professores, ou uma interseção com a musicalidade prática dos professores. No entanto, como mencionado anteriormente, nem toda relação dialógica parecia suficiente para atender às necessidades de professores e alunos, e para satisfazer as expectativas do módulo (Narita, 2014, p. 71)³.

Ou seja, mesmo que a relação seja dialógica, o modelo prevê que somente isso não é suficiente para atingir os objetivos. Uma prática pode ser dialógica, respeitar os mundos dos alunos, mas não ser musical; ou não contemplar as intervenções necessárias para que os alunos possam se desenvolver melhor. Podemos visualizar melhor a proposta a partir do diagrama desenvolvido pela autora, que contém os modos e os domínios:

³ Tradução do autor. Trecho original: “I found dialogical practices when there was an intersection of learners' musical worlds with teachers' authority, or an intersection with teachers' practical musicianship. However, as previously mentioned, not every dialogical relation seemed enough to cater for the needs of both teachers and learners, and to meet the expectations of the module”.



Fonte: Narita, 2015.

Como Bellochio (2016) apresentou, não é esperado que a tríade desenvolvimento humano, ética e produção de conhecimentos aconteça em modo perfeito maior. Compreender o modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014) em que este trabalho se baseia, que está ancorado na práxis docente crítica e transformadora, perpassa a compreender que a práxis de cada professor, assim como a mobilização dos domínios da educação musical libertadora (Narita, 2014), acontece de maneira individual, porque é fruto da intencionalidade.

Ainda segundo Bellochio (2016, p. 20), “a educação, de modo geral, e a educação musical, em especial, por serem práticas sociais e históricas, sempre estarão transformando-se, e essa transformação implica desafios éticos, humanos, para que se pense em possibilidades e inovações”. Este trabalho entra nesse sentido de tentar pensar possibilidades e inovações nesta área tão importante que é a área da educação musical.

Após apreender o modelo de Narita (2014), percebi que muitas das práticas que eu observei no meu trabalho se relacionavam com os nove modos pedagógicos para o ensino musical. A partir disso, cheguei à conclusão de que analisar práticas de educação musical à luz desse modelo poderia ser uma excelente oportunidade para promover e fomentar a discussão acerca da formação docente e de possibilidades para que essa formação contribua para que a escola seja um espaço transformador. Em suma, “sugere-se que tal modelo teórico possa ter uma aplicação na análise de práticas pedagógico-musicais variadas, contribuindo para reflexões na área de formação de professores de música” (Narita, 2015, p. 74).

Pimenta (2006) apresenta que, por ser uma prática social complexa, não podemos tratar a educação como um fenômeno universal e abstrato, pois ela está inserida em contexto, em um tempo histórico e em uma sociedade. Para compreender melhor a problemática sobre a práxis docente de professores de música, precisamos analisar as especificidades da formação desses professores. Em sua dissertação de mestrado, a pedagoga Daiane da Cunha observou currículos de diversos cursos de música e de pedagogia e analisou as diferenças e necessidades dessas formações. A autora apresenta que:

Na formação do professor de música, nos cursos de Licenciatura em Música e/ou Arte-Educação, identifica-se a supervalorização das disciplinas de cunho técnico em detrimento das disciplinas de cunho pedagógico, e na formação do pedagogo, nos cursos de Pedagogia, identifica-se o descaso com a habilitação para trabalhar com artes e principalmente com a música (Cunha, 2006, p. 86).

Considerando a etapa do estágio supervisionado, momento significativo na formação de professores de música, Pereira (2022) nos apresenta a problemática de que é majoritária a ideia de que para ser professor de música basta saber música. O autor analisa isso e diz que muitas vezes acontece uma desvalorização do conhecimento pedagógico no processo de formação de professores de música. Ele realizou atividades com estagiários de licenciatura em música e buscou “decompor a docência”, no sentido de fazer aparecer a prática pedagógica.

O autor apresenta que “decompor a prática docente, tornando os conhecimentos pedagógicos visíveis, revelou-se não somente como uma boa estratégia de formação, mas como uma maneira potente de fazer a docência algo mais real” (Pereira, 2022, p. 89). Como traz o autor, “Saber música, saber tocar um instrumento musical, é, sem dúvida, um dos pilares da ação do professor de música, mas não pode continuar sendo a pedra angular sobre a qual se estrutura a formação desse profissional” (Pereira, 2022, p. 89). Podemos relacionar esta citação com o modelo teórico de Narita (2014). Pereira (2022) apresenta que a habilidade musical é fundamental para a prática docente do professor de música, mas que ela sozinha não é suficiente. Podemos então trazer os outros dois domínios da educação musical propostos por Narita (2014): o acesso aos mundos dos alunos e a autoridade e conhecimento teórico dos professores.

A habilidade musical é imprescindível para enriquecer o conteúdo ensinado, mas, além desta habilidade, é primordial conhecer os mundos dos alunos, para tornar a prática leve, horizontal e prazerosa, e apresentar autoridade que, como traz Simões (2020), se mostra no sentido de promover e aplicar a intervenção como prioridade ética, ou de requerer um compromisso ético que integra as dimensões pedagógica e política do docente. Narita (2015), conclui que:

Assim, em nossas atitudes como professores, tutores e alunos, tomamos posições que demonstram nossos valores educacionais, pessoais e musicais. A conscientização de sermos atores “inacabados” em um processo constante de “estar sendo” auxilia a análise de nossa (trans)formação humana na busca de afinar nossos valores e discursos com nossas ações (Narita, 2015, p. 74).

Em suma, o modelo teórico de Narita (2014) compreende que somos seres inacabados e que possuir essa consciência é algo fundamental para se construir uma educação musical mais dialógica e crítica. É sobre sempre poder aprender e se posicionar no mundo como alguém que atua pela transformação. Na seção 4 iremos voltar ao modelo trazendo a análise.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção será abordada a metodologia deste trabalho, que se configura como um estudo de caso como método de procedimento e o materialismo histórico e dialético como método de abordagem. A produção de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas⁴, observações participantes⁵, análise de produtos sonoros das aulas e referencial bibliográfico sobre os professores participantes e, no caso de Ricardo, produzido por eles.

Esses instrumentos permitiram um aprofundamento na compreensão da práxis docente a partir das práticas pedagógico-musicais dos participantes. A escolha dessas técnicas justifica-se pela necessidade de explorar a complexidade da práxis e de captar as nuances das experiências dos participantes. A metodologia de análise escolhida foi a análise de conteúdo. Ocorreu uma divisão de três núcleos de sentido contendo categorias; essa divisão foi realizada para organizar os dados da análise e sua subsequente realização.

Esta pesquisa foi aprovada na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília em 3 de janeiro de 2024, sob parecer de número 6605174. Dessa forma, os dois participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todos os demais documentos foram enviados e aprovados da maneira necessária às pesquisas que são realizadas com seres humanos.

3.1 Estudo Piloto e Delimitação dos Casos

O percurso metodológico escolhido para este trabalho precisou contemplar a complexidade de conceituação da práxis, visto que os objetivos permeiam esse conceito. Expliquei na seção anterior qual a práxis utilizada, onde, em resumo, “o aspecto revolucionário da práxis não reside na sua relevância como uma teoria da ação, mas na quebra da dicotomia do pensamento e ação” (Fernandes, 2016, p.482).

A metodologia, então, deveria ser uma metodologia que conseguisse contemplar a presença da ótica materialista histórica e dialética. Para isso, para fins meramente organizacionais, foi decidido utilizar uma separação entre método de abordagem e método de procedimento.

⁴ Ver Apêndices B e C.

⁵ Ver Apêndice A.

Lakatos e Marconi (2003) diferenciam o método de abordagem e o método de procedimento da seguinte forma: o de abordagem representa a forma como o pensamento se relaciona com o objeto estudado, ou qual o filtro epistemológico que será colocado na abordagem. Já o método de procedimento representa as etapas e técnicas concretas para investigação do objeto, como o estudo de caso ou a pesquisa-ação. Ou seja, em resumo, a abordagem sugere como será encarado o objeto, qual a ótica que será privilegiada. Já o procedimento se refere diretamente ao que será realizado para atingir os objetivos do trabalho.

Ambos os métodos se complementam e se relacionam dialeticamente. Como método de abordagem, foi escolhido o método materialista histórico e dialético, buscando consonância com a conceituação de práxis e com minha formação como assistente social, conforme mencionado anteriormente. Segundo Goin (2016, p.22), o materialismo histórico e dialético possibilita “a captura do movimento e da dinâmica do objeto, no intento de desvendar as contradições que o circunscrevem e fugir do empirismo positivista, o qual tende a fazer uma relação exterior e aparente entre objetos distintos”.

Somente utilizando esse método foi possível realizar a análise que compreendesse a totalidade dos processos analisados. O método materialista não possui regras formais de análise ou mesmo de leitura da realidade (Goin, 2016), e por isso deve ser utilizado de maneira essencialmente crítica e comprometida com a construção de possibilidades revolucionárias. Este trabalho, que se refere a uma prática de educação musical que seja libertadora, se inscreve como um trabalho que possui posicionamento claro e a metodologia precisa apresentar mecanismos para que isso ocorra.

Como método de procedimento, foi escolhido o estudo de caso. Gil apresenta que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002, p. 54). O desenho metodológico previa poucos participantes, permitindo que os dados coletados pudessem ser estudados de maneira exaustiva, compreendendo suas totalidades.

Inicialmente, os participantes do estudo de caso seriam estagiários de música e essa pesquisa buscava compreender como eles consideravam o conceito de práxis e se aproximavam ou não suas práticas pedagógico-musicais do modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014). Com o passar do tempo de mestrado o foco das práticas dos estagiários deu lugar às práticas de professores de música já formados.

Foi realizada no primeiro semestre de 2024 um estudo piloto com um estagiário, que aconteceu para amadurecer e colocar à prova não só os instrumentos de coleta de dados, mas

também a minha prática enquanto pesquisador. Como afirma Yin (2001, p. 100), “o estudo de caso piloto auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”.

O estudo piloto foi fundamental porque foi o meu primeiro contato, enquanto pesquisador, com as práticas de um estagiário de licenciatura em música. Observar as aulas e realizar a entrevista com o estagiário foi significativo para que eu pudesse amadurecer o meu olhar como observador, sendo mais ágil e atencioso em observar aquilo que seria relevante para os meus objetivos, e amadurecer as perguntas da minha entrevista, para que as mesmas estivessem também em consonância com as observações e com os objetivos. Além disso, ao longo do tempo de preparo para o estudo piloto e durante a sua realização, consegui me aprofundar nas leituras sobre metodologia, o que me possibilitou fazer a coleta real de forma mais segura.

No segundo semestre de 2024, mais precisamente nos meses de julho, agosto e setembro, foram realizadas observações e entrevistas com os professores participantes desta pesquisa. A unidade de análise definida foram as práticas docentes dos professores. Como dizem Laville e Dionne (1999), o estudo de caso é marcado pela sua possibilidade de aprofundamento. Como apresentam:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece pois, os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (Laville e Dionne, 1999, p. 156).

Em resumo, o procedimento do estudo de caso, ou método monográfico, como afirmam Lakatos e Marconi (2003):

Consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos (Lakatos e Marconi, 2003, p. 108).

Ou seja, o estudo de caso serviu para que fosse feita uma análise minuciosa sobre uma unidade de análise específica: as práticas docentes dos professores de música. Ao colocar os casos estudados e analisá-los, foi possível contribuir de alguma maneira para as reflexões acerca da formação docente de professores de música.

Visando atingir os objetivos deste trabalho e a partir do estudo piloto, apresentamos esta pesquisa como um estudo de caso que envolveu quatro observações participantes e uma entrevista semiestruturada ao fim das observações, além de análise de produtos sonoros oriundos das observações. Frigotto (2008, p. 98) explicita que “é no trabalho de análise que se

busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista”, procurando estabelecer as relações entre parte e totalidade. Sob a luz da teoria histórico-dialética podemos explicitar a importância de se analisar e se debruçar sobre a práxis. Como nos apresenta Frigotto (2008):

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2008, p. 89).

O primeiro procedimento realizado com os participantes foi a observação participante, sendo realizadas observações de quatro aulas de cada participante. Essas observações precisaram ser em aulas que os sujeitos da pesquisa estivessem como professores regentes e precisavam ser na mesma turma. Foi escolhido dessa forma para que pudessem ser analisadas práticas do mesmo professor com um mesmo grupo de alunos, o que favorece as conexões entre uma aula e outra.

A escolha pela observação participante se deu porque percebi que, para buscar manter um tipo de naturalidade na aula, seria melhor me integrar e participar do que ficar de fora apenas observando de maneira descolada com a realidade da turma. O caráter participativo é mais humano porque me permite me relacionar de maneira mais horizontal com os seres envolvidos na prática educativa. Na prática, a minha participação nas observações variou de acordo com cada contexto diferente, o que está de acordo com Yin (2001, p. 116), quando o autor diz que “você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados.”

Como apresenta Yin (2001), uma das maiores contribuições da observação participante é a possibilidade de vivenciar aquele cotidiano como alguém que é de “dentro”, como alguém que está ali de maneira interna e não externa ao processo educativo. O autor também coloca que existem alguns problemas da observação participante, como por exemplo o observador ser tendencioso em sua observação ou que o pesquisador pode não ter tempo suficiente para fazer suas anotações, perdendo dados valiosos para a análise.

Esses problemas foram minimizados a partir de duas estratégias: a aplicação de um roteiro de observação pré-estabelecido, o que ajudou para que o que observei estivesse em consonância com os objetivos e para que se mantivesse uma linha de observação nos dois contextos diferentes; e as anotações das observações foram realizadas logo após a participação,

mesmo que de maneira informal, para que as vivências e experiências fossem registradas e não fosse perdido nenhum dado.

Um dos cuidados a se ter na observação, também, é que a mesma pode modificar a situação e afetar o comportamento dos envolvidos (Laville e Dionne, 1999). Dito isso, procurei minimizar quaisquer efeitos de mudança na estrutura do fato observado. Foi necessária sensibilidade na apresentação e na familiarização com os participantes da pesquisa. Vale ressaltar que estas observações aconteceram em ambientes escolares, com a presença de crianças, que compõem o cenário educacional. Estas observações não tiveram como foco os alunos e sim os educadores que participaram da pesquisa e a unidade de análise que é a prática docente desses professores. Sendo assim, as crianças não participaram da pesquisa e, portanto, não foi necessário o termo de assentimento assinado pelos responsáveis.

Para a definição dos pontos do roteiro de observação foram escolhidos tópicos que dialogam com a práxis docente, a relação entre teoria e prática pedagógica, e questões relacionadas aos modos pedagógicos mobilizados ou não pelos professores participantes. Esses tópicos estão em consonância com a práxis docente e com a formação docente, dizendo respeito a como os professores mobilizam a teoria, a prática e também suas experiências, dando destaque para o conhecimento específico que é a educação musical. Os tópicos elencados no roteiro de observação foram: músicas trabalhadas, conteúdo musical, conteúdo não musical, participação dos estudantes, construção da aprendizagem, ações do professor, ações dos alunos, interação entre o professor e os alunos, planejamento e observações gerais. Além disso, o roteiro também teve um espaço para colocar o horário da aula e a quantidade de alunos em cada dia de observação.

Após as observações, foi realizada uma entrevista semiestruturada a fim de buscar informações que não puderam ser colhidas nas observações e complementá-las, sempre buscando atingir os objetivos elencados. A escolha da entrevista se deu porque, como afirmam Laville e Dionne (1999), a entrevista traz maior amplitude que o questionário e possibilita uma ideia melhor do que o pesquisado realmente pensa e se certifica.

Como afirma Penna (2015, p.138), com a entrevista semiestruturada podemos “tanto solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador quanto buscar, com mais flexibilidade, suas concepções ou os significados que atribui à sua própria prática”. Essa flexibilidade foi fundamental na análise pois a entrevista abordou a formação docente e questões pertinentes aos domínios do ensino musical, domínios que não são rígidos ou restritos

e que abordam a prática profissional, com todos seus determinantes singulares aos sujeitos, ao espaço, aos materiais, dentre outros.

A entrevista semiestruturada se configurou, então, como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (Laville e Dionne, p. 188, 1999). Sendo assim, a entrevista semiestruturada apresentou a possibilidade de se buscar nuances que foram além do planejamento prévio.

As entrevistas foram transcritas por mim diretamente no computador, em um processo em que fiz repetidas pausas para poder escrever da maneira mais fidedigna possível. O conteúdo principal foram as falas, por isso não utilizei sinais para indicar silêncio, ênfase ou gestos. As respostas foram transcritas da mesma forma que foram faladas, com gírias e expressões dos participantes, porém em alguns momentos precisei fazer pequenas correções de redação e gramática para poder garantir um melhor entendimento de cada trecho. Essas correções ou complementações foram indicadas com colchetes [] e tiveram a finalidade de deixar o texto da fala mais fluido, sem qualquer alteração de ideia ou de sentido.

Além disso, fiz o uso de reticências para indicar quando as falas do trecho não foram feitas em sequência. A necessidade disso foi porque muitas vezes os entrevistados repetiam algumas palavras. Eles também começavam a falar sobre algo e entravam em outro assunto no meio, retornando depois. A indicação das reticências ocorreu somente para melhor entendimento e organização das falas. Estes símbolos foram inspirados nas contribuições de Silverman (2009).

3.1.1 Metodologia de Análise

Após a delimitação dos casos foi realizada a produção de dados. As observações se iniciaram no final de julho e foram finalizadas no início de setembro. Foram realizadas quatro observações participantes com cada professor e ao fim da quarta observação foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, constituindo o corpus da pesquisa. Conforme Bardin (1977, p. 96), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Após as observações, os roteiros de observação foram revisados e as entrevistas transcritas para que fosse possível realizar uma categorização dos dados fornecidos.

Para melhor consonância com o referencial teórico, foi escolhido o método de Análise de Conteúdo para tratar os dados. Conforme Triviños (1987), a Análise de Conteúdo pode possuir diversas abordagens, mas é essencial salientar que os instrumentos de coleta e a categorização somente terão “sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (Triviños, 1987, p. 159).

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (Triviños, 1987, p. 159 e p. 160).

Considerando os objetivos desta pesquisa, o que inclui a centralidade da educação musical libertadora (Narita, 2014) e da práxis docente, foram escolhidos núcleos de sentido e categorias para a realização da análise. Bardin (1977, p.105) diz que: “Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Como a autora complementa, esta separação “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1977, p. 105).

Os núcleos e categorias se desenvolveram ao longo da análise. Os textos das entrevistas foram categorizados e as frases foram relacionadas com o que foi anotado nos roteiros de observação. Esta pesquisa está alicerçada na teoria materialista histórica e, por isso, tem o cuidado de não analisar os dados de maneira superficial. Desta maneira, a Análise de Conteúdo proposta consegue amarrar os conceitos de práxis e de dialogicidade que se relacionam com a hipótese acerca da formação docente proposta por este trabalho. Como Triviños (1987, p. 162) complementa:

A tendência de índole materialista dialética do emprego do enfoque de análise de conteúdo apresentou-se quando surgiu com ênfase o estudo da ideologia e suas vinculações com variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas em determinadas sociedades.

Nos próximos tópicos, para suceder a seção de análise, serão apresentados os participantes da pesquisa. A utilização dos nomes reais dos professores participantes será

seguida por conta da escolha dos próprios participantes, que optaram por apresentar seus nomes reais.

3.2 O educador musical Israel Colonna: “a liberdade é a tônica e a autoridade é a música”

Foi um colega do grupo de pesquisa MUSES⁶ (Música, Educação e Engajamento Social) que me apresentou ao professor Israel Colonna. Já na primeira observação percebi que suas contribuições seriam ricas para este estudo. Ele, que é professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 25 anos, me recebeu com tranquilidade e desde o início das observações foi bastante solícito com tudo que precisei. Ao longo de sua trajetória como professor passou por todas as fases do ensino, tendo experiência no ensino infantil, no fundamental, no médio, também no ensino especial e no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Há 18 anos Israel atua como professor de música da banda escolar do Centro de Ensino Médio 01 de Planaltina (CEM 01), cidade do Distrito Federal. Ele, que é morador de Planaltina desde que nasceu, estudou no CEM 01 e participou da banda quando era mais novo. Como o professor colocou, não são somente os alunos do CEM 01 de Planaltina que podem participar do projeto e da banda. Este colégio funciona como a sede dos ensaios, mas o professor faz questão de passar em outras escolas próximas para poder convidar alunos de toda a comunidade. No trecho a seguir podemos ver como o professor articula a sua formação na banda musical e a sua posição de hoje estar como professor no mesmo lugar:

Na verdade, a minha primeira formação musical foi aqui, na banda de música. Neste mesmo espaço, a Banda Musical Santa Cecília, com o professor Antônio Limeira, passei quase quatro anos. E esse contato com a banda de música na minha formação instrumental é a base de tudo que eu faço aqui. Porque eu passei a experiência de ter chegado aqui do zero, sem nenhuma perspectiva de um dia ser um músico profissional e me tornei. Isso me dá uma base muito forte para acreditar que com qualquer aluno que vem aqui é possível isso acontecer (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

É interessante pensarmos que a formação inicial do professor foi na banda da escola e que hoje isso o motiva para dar aula aos alunos. Nas observações, tive a oportunidade de perceber o comprometimento do professor com este projeto. Em uma ocasião ele me contou que alguns anos atrás se articulou e se movimentou para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal reconhecesse a Banda Musical Santa Cecília como algo fixo da escola. A banda é um dos projetos que está dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEM 01 de

⁶ Link para acesso aos detalhes do grupo de pesquisa: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/779355>.

Planaltina. O professor me contou que isso é importante para garantir a manutenção da banda e de seu espaço para ensaios na escola. Um dos objetivos gerais que consta no PPP da escola é:

Resgatar primeiramente os valores da participação para a reconstrução de uma comunidade com ideais de cidadania, bem como estabelecer uma nova proposta de atividade extracurricular aos alunos desta escola e aos cidadãos da comunidade, visando assim a ampliação de conhecimento e de cultura, agindo como um bom modelo a ser seguido a aqueles que estão em fase de amadurecimento de sua formação cultural e personalidade (Distrito Federal, 2022, p. 8).

O professor que atua na posição de Israel deve, segundo documento, realizar uma atuação com e para a comunidade, valorizando a cidadania. É expresso que o professor deve ser um bom modelo, alguém que busca ampliar o conhecimento e a cultura para as pessoas que participam. Além disso, o objetivo prevê que o projeto seja aberto para a comunidade, não contemplando somente os alunos da escola. Isso reforça o compromisso comunitário do projeto.

Israel já participou de outra pesquisa realizada na Universidade de Brasília, especificamente sobre bandas musicais das escolas do Distrito Federal. Nesta pesquisa, Santos (2019) apresenta Israel e afirma que:

Por residir em Planaltina ele conta que, além da distância para se locomover todos os dias para Brasília havia também o seu desejo por contribuir na formação musical de estudantes de sua comunidade, na cidade de Planaltina/DF, pois, segundo ele, “sempre tive um compromisso social e acho que é minha área dentro da educação” (Santos 2019, p. 99).

Neste exemplo o autor fala sobre um momento antes de Israel conseguir dar aula em Planaltina. Podemos ver que o professor já manifestava vontade de contribuir para a formação musical de sua comunidade. Ele me reforçou que vincular o projeto à SEEDF o tranquiliza porque ele sabe que, se sair, obrigatoriamente terão de colocar um professor no lugar dele e as aulas vão continuar. As aulas funcionam, então, de maneira autônoma, sem obrigatoriedade com o currículo regular dos estudantes. Eles escolhem fazer parte, escolhem estar presentes duas vezes por semana para ensaiar e ainda comparecer às apresentações.

As aulas do grupo são bastante práticas e os repertórios são construídos a partir das apresentações que realizam ao longo do ano. O professor comentou que convida os alunos das escolas antes de iniciar o semestre e que trabalha ao longo do ano o repertório para a principal apresentação do grupo, que é no Carnaval de rua de Planaltina. Outras apresentações vão surgindo e o professor vai adaptando o repertório pensando nessas performances e também nos alunos que estão participando do projeto.

Na banda musical do CEM 01 de Planaltina, por conta da dinâmica dos ensaios de repertório que eram bem objetivos para as apresentações do grupo, fui um observador menos

participativo do que no outro contexto em que me inseri. As observações inicialmente seriam participantes, mas a partir da própria realidade do local tiveram as devidas alterações de condução. Mesmo assim o professor me deu total liberdade para participar, inclusive sugeriu que eu tocasse um pouco, o que acabou não acontecendo, porque não consegui tempo para me preparar. Tive um contato próximo com os alunos e consegui absorver muito da prática do professor porque ele falava comigo durante as aulas, explicando os processos, a escolha do repertório, dentre outras coisas.

O meu ciclo de observações caiu exatamente quando a banda estava se preparando para uma apresentação no feriado de Independência do Brasil, dia 7 de setembro. Israel me contou que todo ano as bandas das escolas se apresentam. O desfile do feriado possui uma característica de ser civil-militar e as bandas das escolas representam as bandas cívicas que se apresentam. Além das observações que realizei no CEM 01, tive a oportunidade de comparecer ao ensaio geral do desfile, que foi realizado no Quartel do Setor Militar Urbano de Brasília e contou com a presença de todas as bandas musicais das escolas do Distrito Federal.

Para esta apresentação cada banda preparou uma música para tocar ao longo do desfile. A banda do CEM 01 apresentou a música “País Tropical”, do compositor Jorge Ben Jor. O professor Israel me contou que já estava trabalhando essa música para o repertório do Carnaval do ano que vem, e que como a música encaixou na temática do desfile, foi possível aproveitá-la.

3.3 O educador musical Ricardo Amorim: “a música acontece na expressão da musicalidade das pessoas que estão”

O meu caminho se cruzou com o projeto Batucadeiros no início da minha trajetória na educação. Como dito na seção introdutória, minha trajetória profissional já havia encontrado o grupo. Quase como mágica, parece que minha aproximação com o Batucadeiros estava só aguardando o momento certo para acontecer, o que se materializou nesta pesquisa. O contato com o professor Ricardo foi tranquilo e ele abriu as portas do Instituto Batucar para mim de uma maneira acolhedora.

As observações das práticas deste professor foram interessantes porque, por conta da dinâmica do trabalho, me tornei mais um aluno na turma, ficando ao lado das crianças e dos adolescentes realizando as atividades propostas pelo professor Ricardo e por outros professores

que participam do projeto. Essa foi uma diferença marcante entre os dois contextos em que participei como observador.

Ricardo é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, onde defendeu uma dissertação justamente sobre o Batucadeiros em 2016. Além disso, é formado em licenciatura em música, também pela UnB e passou pela Escola de Música de Brasília e também pelo Conservatório de Música Popular Brasileira em Curitiba. Ele criou o Batucadeiros há 24 anos, em 2001. Como ele mesmo explica:

O Projeto Batucadeiros deu luz ao Instituto Batucar, que, em 2006, foi criado como OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, que tem como missão promover o empoderamento e a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes e jovens, de comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da arte e cultura e educação, tendo a percussão corporal como eixo principal (Amorim, 2016, p. 20).

Desde sua criação, o projeto tem como foco o compromisso pela justiça social, conforme vemos na afirmação de Amorim (2016). Na entrevista, ao lembrar de suas experiências de educação, o professor disse que existe “essa experiência que está relacionada à escola e também tem a experiência da vida” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). Essas experiências, por representarem individualidades de Ricardo, estão diretamente relacionadas à maneira com que ele atua como educador musical.

A entrevista com o professor Ricardo encerrou a etapa de produção de dados contribuindo significativamente para minha própria experiência como professor. Ficamos por mais de uma hora realizando a entrevista. O professor falou sobre sua experiência de vida, sua relação com projeto e também sobre suas crenças acerca do trabalho pedagógico que vivenciou e vivencia. Como ele apresenta:

Eu tive uma infância muito legal porque a experiência da aprendizagem nessa infância envolvia as brincadeiras de rua, soltar pipa, jogar bola, ir para o córrego nadar, jogos de rua... então eu lembro muito dessas experiências de brincadeiras, corre cotia, pique bandeira. Eu tive uma infância assim. Desde pequenininho, eu cresci vendo esse ambiente da coletividade, esse ambiente que, não era um ambiente formal da escola, era um ambiente da rua, da comunidade, da vizinhança (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Além desse aprendizado que ele teve na vida, nas ruas e na comunidade, Ricardo também falou sobre como professores que ele teve em sua jornada de formação foram importantes para que ele atuasse da maneira que atua hoje como docente. Para além de uma prática somente musical, a característica de ser um projeto social perpassa toda a prática do

Batucadeiros. O professor reforça com orgulho que nunca foi cobrada nenhuma mensalidade ou taxa dos alunos do projeto e comenta que isso teve influência de seu primeiro professor de violão, que deu aula para ele porque “gostou” dele, sem cobrar por essas aulas.

Nas observações com o grupo Batucadeiros tive a oportunidade de participar ativamente das aulas como se eu fosse um aluno. Esse processo foi enriquecedor porque além de poder observar o trabalho do professor consegui sentir diretamente em mim e nas crianças ao meu lado como este trabalho estava sendo conduzido. Essa dinâmica das observações aliada à longa entrevista que o professor respondeu constituem dados muito ricos para a análise e se complementam.

Nos próximos tópicos iremos apresentar a análise dos dados, relacionando-os com os núcleos de sentido da práxis docente, da humanização e da educação musical libertadora. Vale ressaltar que, mesmo que as práticas dos professores estejam sendo apresentadas lado a lado e, por vezes, até comparadas, não tenho como objetivo hierarquizar uma ou outra. Os contextos, as experiências, formações, vivências dos professores são diferentes e nenhum dos objetivos desta pesquisa diz respeito à comparação e sim à aproximação das práticas aos referenciais teóricos.

4 UMA POSSÍVEL PRÁXIS TRANSFORMADORA: A EDUCAÇÃO MUSICAL LIBERTADORA

Nesta seção será apresentada a parte central de toda a pesquisa. Seguindo os referenciais discutidos nas seções anteriores, os dados foram analisados de maneira cuidadosa e crítica. A divisão em núcleos de sentido e categorias foi primordial para organizar a análise, porque os conceitos são complementares e andam de maneira conjunta. Compreendendo a educação musical libertadora (Narita, 2014) como uma práxis docente transformadora de educadores e educadoras musicais, entendo que estes conceitos são mobilizados em unidade. Por isso, a categorização foi fundamental para poder adentrar nos núcleos de sentido de maneira mais aprofundada possível.

Primeiramente, haverá uma apresentação do quadro contendo os núcleos de sentido e as categorias. Após esse primeiro momento, cada núcleo será trabalhado em um tópico específico, o que permite olhar especificamente, mas não impede o diálogo com os outros núcleos. O último tópico contempla a análise sob a luz do modelo teórico de Narita (2014), que foi apresentado na seção 2, dando destaque para cada um dos domínios na análise.

4.1 Os núcleos de sentido e as categorias

Na intenção de buscar os núcleos de sentido para a análise, foram considerados principalmente o referencial teórico e os objetivos deste trabalho, porém, somente após a coleta, a partir daquilo que surgiu nas observações e nas entrevistas, foi possível amadurecer estes núcleos. Essa organização para o tratamento dos dados resultou no quadro a seguir, que contempla o núcleo de sentido da *práxis docente*, contendo as categorias teoria, prática e planejamento; o núcleo de sentido da *humanização*, contendo as categorias experiência, reflexividade e construção do conhecimento; e o núcleo de sentido da *educação musical libertadora*, contendo as categorias habilidade musical, mundos dos alunos e autoridade e liberdade.

Figura 01. Núcleos de Sentido e Categorias

Núcleos de Sentido	Categorias
Práxis Docente	Teoria
	Prática
	Planejamento
Humanização	Experiência
	Construção do Conhecimento
	Reflexividade
Educação Musical Libertadora	Habilidade Musical
	Mundos dos Alunos
	Autoridade e Liberdade

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O núcleo da práxis docente amadureceu principalmente a partir das falas dos professores que relacionavam suas trajetórias pessoais e como isso afetou a maneira que mobilizavam seus planejamentos e a relação entre teoria e prática nas aulas. Considerando nossos apontamentos sobre a práxis, foram escolhidas as categorias teoria, prática e planejamento para entrarem neste núcleo de sentido devido a sua relação com o conceito de práxis. Não somente a unidade teoria e prática é importante dentro do conceito, mas a questão do planejamento e a sua relação com as apresentações e criações musicais realizadas dentro e fora das aulas também é extremamente relevante porque tudo isso tem relação direta com a atividade docente dos professores de música participantes.

Como pondera Vázquez (2007, p. 219): “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Como já foi citado, é preciso ressaltar que a atividade práxis é uma atividade humana que possui uma finalidade. Seres humanos, diferentemente de qualquer outro animal, possuem uma ideação antes de realizar qualquer ação propriamente dita. É essa atividade práxis que é analisada a partir das categorias do núcleo de sentido práxis docente.

Sendo assim, o núcleo de sentido da práxis docente nesta análise representa a práxis realizada pelos professores participantes. Essa práxis envolve a maneira com que planejam suas

ações, suas atividades de cada aula, e como mobilizam a teoria e a prática para que seja trabalhado o conteúdo específico que é a música. A maneira com que fazem essa ideação que será concretizada na aula envolve diretamente suas experiências pessoais e a maneira com que foram formados social e academicamente para fazer o que fazem.

A categoria da experiência poderia estar dentro do núcleo de sentido da práxis docente. Mas, durante a análise, principalmente analisando as observações e as entrevistas, entendi que a experiência está mais relacionada com a humanização, porque é a partir desta experiência que os professores falam sobre suas próprias formações enquanto seres humanos e sociais. Por isso essa categoria foi colocada no próximo núcleo de sentido. As categorias e núcleos estão diretamente conectados e a divisão foi feita na finalidade de organizar os dados.

Compreendendo o método de abordagem materialista histórico, é fundamental que a análise contemple a complexidade dos participantes como seres humanos. Entendemos pelo marxismo que a atividade dos seres humanos é transformar, então podemos entender também que “as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado” (Marx, 1982). Nesse processo de se educar o educador vai transformando a sua prática porque ele é inacabado. Como Freire (2006, p. 50) apresenta, “só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Essa consciência do inacabamento é algo importante porque relaciona a práxis dos professores e sua humanização.

O núcleo da humanização surgiu principalmente a partir do referencial teórico da educação humanizadora de Paulo Freire. Neste núcleo entraram as categorias experiência, construção do conhecimento e reflexividade. Estas três categorias estão intimamente ligadas à educação humanizadora de Freire, que é crítica, dialógica, conscientizadora e libertadora. A questão da construção do conhecimento está relacionada ao que Freire afirma sobre “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2006, p. 47) e isso está conectado às experiências, educacionais ou não, que o professor teve em sua vida e também ao caráter de pesquisador de sua própria práxis como um professor reflexivo.

Ao longo da análise algo que apareceu foi que a humanização está relacionada com o posicionamento dos professores e com a maneira com que realizam a sua práxis docente. Dentre os dados, principalmente nas observações foi possível compreender esse núcleo de sentido, porque tive a oportunidade de estar imerso nas aulas, vivenciando as práticas e observando os acontecimentos. As entrevistas complementaram essa compreensão, porque os professores puderam falar em primeira pessoa. Por exemplo, a questão da construção de conhecimento

surgiu nas entrevistas e assim foi possível concluir questões observadas no objetivo de conhecer os participantes de maneira mais ampla.

Acredito que a humanização seja sobre conhecer a pessoa, porque a maneira com que ela constrói o conhecimento e a maneira com que faz sua autorreflexão tem relação direta com sua experiência. E tudo isso tem relação com o posicionamento. Se a ideação para a prática é de uma forma ou de outra, a maneira com que vão conduzir uma aula, fazer intervenções e desenhar o ambiente pedagógico é fruto das escolhas dos professores. Uma outra coisa que surgiu analisando os dados foi que o núcleo de sentido da humanização compreende questões que mostram a humanidade dos participantes, como pontos acerca de religião, as brincadeiras que brincavam quando criança, suas relações familiares.

O terceiro núcleo de sentido, que se relaciona e alicerça os outros dois, é o núcleo da educação musical libertadora. Este núcleo surge a partir do modelo teórico de Narita (2014) e é contemplado pelas categorias habilidade musical, que diz respeito ao domínio da habilidade musical, mundos dos alunos, que diz respeito ao domínio de acesso aos mundos dos alunos, autoridade e liberdade, que dizem respeito ao domínio da autoridade e conhecimento teórico dos professores proposto por Narita (2014).

Este núcleo de sentido contempla os outros dois, porque a educação musical libertadora (Narita, 2014), conforme vamos compreender melhor na próxima seção, pode ser entendida como uma possibilidade dentro da práxis docente dos professores de música, e essa possibilidade representa um entendimento crítico acerca de sua humanização e seu posicionamento.

4.2 Práxis Docente: teoria e prática como unidade

Na análise do núcleo de sentido da práxis docente foram escolhidas as categorias teoria, prática e planejamento. Para esta análise são relacionadas as falas das entrevistas que possuem congruência com estes núcleos e também as anotações e percepções das práticas pedagógico-musicais observadas. A categoria ‘planejamento’ não é necessariamente sobre um documento em si, mas principalmente sobre como os professores constroem as ideias e a intencionalidade que têm em suas aulas. Isso está em total relação com a práxis, porque a mesma se diferencia de outras práticas porque, como já explicitado anteriormente, possui uma prévia ideação realizada pelos seres humanos.

Como traz Vázquez (2007, p. 109), a “relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática”. O autor diz que a práxis marxista é prática, que a teoria guia a atividade

revolucionária dos seres humanos, e teórica porque a relação é consciente. Nesse sentido, ao relacionar a teoria e a prática, Israel ressalta que teoria e prática:

São coisas que se complementam, mas *a prática é a tônica do projeto*. Primeiro porque eu estou aqui estimulando os alunos. Então a teoria, no primeiro momento, principalmente que são alunos que nunca tiveram contato com a música, ela se torna muito vaga. Então o primeiro momento é trabalhar com a questão da praticidade, da técnica do instrumento, de conseguir produzir uma melodia no instrumento (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Essa declaração do professor é reforçada por algo que notei nas observações: as aulas são bastante práticas e musicais o tempo todo. É interessante ver que isso é intencional pela parte do professor. Ele, de antemão, se planeja para considerar que a prática do instrumento está intimamente ligada com a motivação dos alunos. Ele sabe que o projeto de Bandas Musicais não é obrigatório no currículo dos alunos. Os alunos estão ali porque querem. Além disso, foi possível perceber nas observações que o professor está acostumado a lidar com alunos em diferentes níveis de conhecimento e prática do instrumento. Ele comentou durante uma aula que faz questão de que no repertório tenham músicas que possam, de maneira simplificada, ser tocadas com apenas uma nota, para que alunos na primeira aula possam tocar.

O professor citou que, quando participou como aluno da banda, a abordagem do regente era mais rígida. Ao longo dos anos e de sua experiência, Israel mostra que não perde de vista as origens do projeto, mas que faz suas intervenções a partir de sua visão crítica e pedagógica. Isso acontece porque o professor realiza, a partir da teoria apreendida, uma ação contextualizada. Como relata Pimenta (2006, p. 25):

Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (Pimenta, 2006, p. 25).

Dizer que a prática é a tônica do projeto não é, porém, diminuir o valor da teoria. O professor diz que “não que a gente deixe isso [a teoria] ao léu, porque, mesmo na prática, eu vou trabalhando uma teoria ali junto” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024). No sentido de que a prática é o que puxa o projeto, Israel conta sobre a importância das apresentações do grupo tanto para os próprios alunos quanto para a cultura local. Em uma das

observações consegui anotar questões que exemplificam esse modo de relacionar teoria e prática nas aulas do professor:

O professor Israel percebeu a dificuldade de uma aluna e sentou-se ao lado dela para ler a partitura junto. Esse momento ocorreu enquanto ensaiavam a música “País Tropical”. Ele falou um pouco sobre mínima e semínima, chamando atenção para o andamento e os tempos da música (Relatório de Observações, 26 de agosto de 2024).

Israel reforça que muitas das partituras que utiliza foram escritas pelo primeiro regente, Antonio Limeira, que era seu professor anos atrás. Israel conta que acha importante utilizar partituras feitas pensando naquela formação e naquela instrumentação porque isso valoriza a característica da banda. Como ele diz:

Por natureza, a banda de música, esse projeto, tem que ter essas apresentações. Agora, o repertório está bem vasto. Eu, na verdade, o que eu faço é aproveitar o repertório que é direcionado para bandas de música ou formações instrumentais que vêm, que são instrumentos de metais e palhetas e percussão (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Considerando a prática como fio condutor e a teoria como guia deste fio, é possível ver nos dados a relação que existe entre o planejamento e a construção do repertório. É perceptível, tanto pelas observações quanto pela entrevista, que as aulas do professor se transformam a partir dos sujeitos que estão participando.

Então, eu vou rearranjando durante a música. A música tem o arranjo pronto, mas eu, conforme vou tendo o desenvolvimento dela, um determinado trecho o aluno não consegue tocar aquilo, eu escrevo uma outra coisa, facilito aquela parte. Então, ele não está engessado, ele vai modificando conforme a possibilidade do aluno tocar (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Israel mostra que, pela sua experiência e pelo seu conhecimento musical, consegue adaptar as músicas de acordo com as necessidades dos alunos. Ele compreende que as possibilidades musicais vão se transformando conforme as individualidades de cada aluno. Isso envolve sua compreensão da teoria e da prática, onde ambas fazem parte desse processo de adaptação enquanto dá aula.

Sobre essa questão da aula se transformar a cada momento, dependendo de quem participa, o professor Ricardo diz que o planejamento “depende do que as pessoas trazem, de como as pessoas estão” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). Ele relaciona sua prática com a teoria histórico-cultural de Vygotsky que diz, em linhas gerais, sobre cada sujeito dentro do ambiente educativo possuir sua própria construção e que o professor atua no sentido de direcionar o ambiente para que aconteçam as potencialidades.

Quando a gente pensa a teoria e a prática... A partir do momento que eu fui para o mestrado, meu mestrado, a gente trabalhou com a teoria da histórico-cultural do Vygotsky né. Fez bastante sentido, na realidade ajudou a gente a organizar mais o nosso pensamento, a nossa base epistemológica, porque os conceitos musicais de teoria musical e conceitos ligados à parte da música, esses eu já vim estudando há muito tempo, tanto fora da universidade quanto dentro da universidade (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Quando perguntado sobre a relação entre teoria e prática Ricardo citou um amadurecimento teórico a partir do mestrado acadêmico. Como diz acima, ele fala que, muito por conta da teoria, conseguiu organizar sua base epistemológica. Na entrevista ele verbaliza: “a gente já traz, a partir do mestrado, toda essa base teórica que fundamenta mais a nossa prática enquanto educador”. Ele comenta que a teoria foi importante para ele perceber duas coisas fundamentais no trabalho que realiza: que “a música precisa acontecer” e que “a música acontece na expressão da musicalidade das pessoas que estão” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Ele cita como exemplo uma dinâmica que utiliza para reorganizar o ambiente. A dinâmica consiste em uma chamada de solfejo corporal em que as crianças precisam se atentar e repetir o que foi solfejado. Algo como o famoso “pediu para parar, parou”, só que feito com o solfejo corporal. Ele conta que essa chamada passou a ser utilizada somente após a pandemia de covid-19, porque antes, devido à dinâmica do projeto e das pessoas envolvidas na época, o grupo estava mais amadurecido e coeso no que tange o comportamento.

Uma especificidade interessante de se observar no contexto do professor Ricardo é que o projeto ocorreu sem parar desde que começou, no ano de 2001, e que a pausa forçada de dois anos por conta da pandemia reconfigurou toda a dinâmica do grupo. Ele conta na entrevista como sua experiência e também toda a organização epistemológica que adquiriu foi importante para poder conduzir essa reconstrução do grupo. O professor diz que aprendeu ao longo do tempo que a unidade pessoa-meio, conforme a teoria de Vygotsky, é muito importante para a prática pedagógico-musical. Como ele diz:

O que é essa unidade pessoa meio? Nós estamos aqui nessa conversa, só nós dois nessa sala. Eu estou vivendo a mesma experiência que você. Só que, pela sua caminhada histórico-cultural e pela minha, as vivências são únicas. A gente está num mesmo ambiente vivendo isso. Na roda, quando a gente faz a roda e começa a bater, cada pessoa está tendo experiências e vivências internas diferentes (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Ao refletir sobre como não se adaptou em sistemas fechados de ensino ele sintetiza que:

Porque sempre, para qualquer roda, qualquer lugar que eu vá trabalhar, eu já criei um poder, de tanto fazer essa coisa, eu criei um modelo: de soltar algumas ideias e sentir o grupo e, na medida que o grupo vai respondendo, a gente vai colocando, avançando mais ou segurando mais (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Podemos perceber que Ricardo e Israel atribuem uma importância grande para a teoria em suas práticas. Ambos dizem sobre essa teoria como um guia para ação, tal qual é definido no conceito de práxis em que esta análise está sendo orientada. Podemos, a partir da análise das observações e das entrevistas, dizer que os professores demonstram utilizar a teoria como guia para planejar suas práticas. Por exemplo, Israel, quando adapta as partituras para que os alunos possam tocar já na primeira aula, está considerando a necessidade de a prática acontecer, e já se planeja para que ela aconteça, realizando a prévia ideação sobre o que ele pode fazer como professor para alcançar o objetivo proposto, que é tocar, se apresentar.

Ricardo mobiliza essas categorias de maneira parecida e diz que, ao passar por Big Bands e conservatórios, pôde aprender a importância de que um arranjo precisa ser feito considerando para quem ele é feito. Podemos ver que ele traz isso para suas práticas como professor ao dizer que “quando você sabe quem são as pessoas, você vai adaptar esse arranjo para que essas pessoas se inspirem” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Podemos exemplificar outro momento em que Ricardo está mobilizando a práxis no sentido de utilizar a teoria como guia para a ação quando ele se utiliza da teoria de Vygotsky para afirmar que em suas práticas ele precisa “entender que cada criança, cada adolescente, cada jovem, cada adulto, cada pessoa que chega para você, como educador, ele é constituído de uma história, dentro de uma cultura, que às vezes vai combinar muito com a sua história, a sua cultura, às vezes não” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). Enquanto Israel, ao sintetizar a relação que faz entre teoria e prática, apresenta que “primeiro eu ensino o aluno a falar através do instrumento, depois eu ensino a ler e a escrever” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024), reforçando que sua prévia ideação a respeito do que planeja para a aula se baseia, dentre várias coisas, na expressão do aluno.

4.3 Humanização: uma práxis feita com posicionamento

O professor Israel foi receptivo quando me conheceu. De riso fácil e tranquilidade na fala, desde o primeiro momento, foi aberto e sereno. Em todos os momentos o professor fazia questão de que eu soubesse o que estava acontecendo, me explicava para qual apresentação seria a música ensaiada, como os alunos escolhem os instrumentos, dentre vários outros detalhes e nuances da prática que ele realiza todas as semanas.

Na primeira observação me perguntou sobre coisas da Universidade de Brasília, local onde ele se graduou no curso de música. Nos aproximamos e criamos uma constância de diálogo muito fácil. Ao contar sobre sua experiência com a educação podemos perceber que Israel possui um respeito grande pela sua comunidade, que o formou.

O professor comenta que entrou na banda há muitos anos sem perspectiva de se tornar um músico profissional. Essa experiência, amplamente relacionada com a atual reflexividade do professor, possibilita que sua prática seja mais humanizada e acolha de uma melhor forma os diversos sujeitos que passarão pelo espaço de suas práticas. Como ele mesmo diz:

Isso me dá uma base muito forte para acreditar que [com] qualquer aluno que vem aqui é possível de isso acontecer. Se aconteceu comigo, [pode acontecer com] qualquer aluno que entrar aqui. Então, todos os alunos, independente[mente] da sua demonstração inicial, quem tem vocação para tocar um instrumento, eles são tratados como alunos que têm um grande potencial (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

O professor Ricardo foi muito parecido com o professor Israel no sentido de me acolher rapidamente, ser solícito, buscar facilitar, e me respeitar muito. O que diferencia Ricardo é uma característica mais enérgica. Enquanto Israel mantém um sorriso sereno e tranquilo, Ricardo possui aquele sorriso mais ativo e estampado. Isso não quer dizer que não presenciei momentos em que Israel estava enérgico, como no ensaio para o 7 de setembro, ou que Ricardo estava mais sereno, como nas finalizações das rodas, onde procurava baixar a adrenalina das crianças para irem para casa com tranquilidade.

Ricardo, assim como Israel, também me perguntou sobre a UnB, local onde fez graduação e mestrado. Em todas as observações, nos momentos em que fui me despedir, fez questão de mandar um abraço para minha orientadora. Ricardo é muito gentil e suas ações transbordam coletividade. Refletindo sobre sua experiência fora da escola ele me disse que tem cinco irmãos, e que estar em uma família grande, além das amizades da rua, do bairro, fizeram com que ele vivenciasse muitos aprendizados nas brincadeiras e vivências.

Ricardo fala primeiramente sobre as vivências na rua, na comunidade, e como querer aprender com os mais experientes fez com que ele se encantasse e buscasse aprender também. Essa vivência e busca pelo aprendizado na rua reverbera nas práticas de Ricardo hoje e são essenciais para ele poder ser reflexivo de sua própria prática. Ao relacionar como suas próprias experiências, desde pequeno, estão relacionadas com as práticas que realiza hoje, ele diz:

A gente coloca muitas experiências, diferentes experiências, algumas fora das habilidades deles, outras dentro, a gente vai mesclando com isso pra que eles possam viver diferentes experiências. Então não ficar limitado a um modelo sempre do mais fácil pro mais difícil. Então a gente embola essa coisa. E assim, fazendo agora uma

análise, uma autoanálise, tem a ver com a minha experiência quando pequenininho. Poxa, eu queria fazer aquele nó pra amarrar a rabiola da pipa, queria saber encapar uma pipa. E assim, eu fui vendo, vendo as pessoas, como os colegas faziam, os mais experientes (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Essa fala mostra como o professor não encara o conhecimento como algo linear, engessado ou necessariamente gradativo. Como ele mesmo diz, o conhecimento precisa ser “embolado”. A lógica de que o aprendizado se dá do mais fácil para o mais difícil representa uma maneira mais tradicional de ensino, que é somente gradativa, e desconsidera a não linearidade do processo educativo. Ricardo se mostra reflexivo de sua própria prática ao dizer que seu próprio histórico cultural permeia sua forma de intervenção como educador.

Após dizer como gostava de aprender com os amigos mais experientes da rua a fazer o nó da pipa, dentre outras coisas, Ricardo me falou sobre professores que foram importantes em sua trajetória. Sua fala sobre os professores expressou a mais pura gratidão e realização porque ele não ficou meramente agradecendo pelo que os professores o ensinaram, mas ele disse como o que os professores o ensinaram reverbera em como ele atua como professor hoje.

Ele conta que seu primeiro professor de violão foi fundamental porque deu aula mesmo sem que ele tivesse condições de pagar. Ricardo conta como isso foi significativo para o projeto Batucadeiros que é totalmente de graça para a comunidade. Como ele diz:

Então esse aspecto da relação com a música tem muito a ver com os meus professores. O Barbosa me ensinou essa coisa de como é importante você acreditar em um aluno, criança, que chega pra você, e como isso vai refletir lá na frente. Inclusive na minha postura enquanto professor eu sou aquele que abraça todos que chegam (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Devemos compreender essa relação de uma maneira crítica, porque o trabalho não remunerado é uma questão bastante delicada na sociedade de classes. Como dissemos anteriormente, o trabalho do professor ou da professora de música resiste dentro de um contexto de desvalorização, onde várias pessoas consideram que aulas de música são uma mera recreação ou brincadeira. O exemplo de Ricardo mostra que é importante o acesso à educação musical, mas que isso carrega contradições dentro da lógica capitalista.

O professor Barbosa fez uma escolha quando optou por dar aula para Ricardo e isso reverberou na forma com que Ricardo atua hoje em dia: promovendo o acesso à educação musical, independentemente se as famílias possuem ou não condições para pagar. Isso mostra a importância das políticas públicas de fomento à educação e à cultura, ponto que não é foco deste trabalho, mas que deve ser considerado em nossas reflexões.

A forma com que Ricardo faz uma relação entre os ensinamentos de seus próprios professores e como isso impacta sua prática hoje demonstra que para ele o conhecimento não é algo transferido de uma pessoa para outra, e sim que os conhecimentos são construídos, envolvem uma perspectiva autoral, histórico cultural de quem está envolvido na prática educativa. Em sua dissertação ele complementa essa informação sobre seu professor Barbosa:

No processo de envolvimento com a música, conheci um professor, que se tornou meu mestre, — Mestre Barbosa. Eu não tinha dinheiro para pagar as aulas, mas ele gostou de mim, adotou-me como discípulo e ensinou-me, de graça, grandes lições de instrumento e de vida (Amorim, 2016, p. 16).

Teve um acontecimento ao longo das observações no Instituto Batucar que me chamou a atenção. Em uma das aulas, um adulto, visivelmente embriagado, entrou e ficou na arquibancada do espaço tocando violão. Percebi que o professor Ricardo prontamente notou a entrada de uma pessoa diferente do habitual, mas, de maneira calma e silenciosa, ele esperou o melhor momento e pediu para que outro professor fizesse uma intervenção com o adulto que entrou. Ricardo se comunicou através de seu olhar. Ele percebeu que as crianças haviam notado uma presença diferente, mas não criou alarde, lidou de maneira sutil. A intervenção do outro professor foi no sentido de acolher o adulto e ajudá-lo. Logo o adulto voltou para a sua casa.

Eu não fiz perguntas específicas sobre esse momento ao professor porque senti que não precisava. Provavelmente, pela estreita relação que tem com a comunidade, Ricardo conhecia o adulto que entrou ou conhecia pessoas próximas a ele. O que quero chamar atenção aqui é em como Ricardo lidou com a situação enquanto estava dando aula. A maneira que ele lidou com a situação foi sutil e consegui perceber que a todo momento, tanto ele quanto as outras professoras e professores, estavam preocupados com a segurança das crianças. Após a entrevista, quando ele falou sobre sua relação com a comunidade, sua história e vivência como educador no Recanto das Emas, percebi que a prática do professor se relaciona com a humanização, porque ele é parte viva dessa comunidade.

Sobre as aulas do professor Israel, minha última observação aconteceu na última aula antes do desfile que a banda estava se preparando para tocar e foi o dia em que o professor entregou as vestimentas que os alunos deveriam usar na apresentação. Esse dia foi interessante observar porque foi uma aula com menos prática musical, quando consegui ver também outra relação do professor com os alunos. Ele comentou que a falta de estrutura também afeta a questão das vestimentas. Existe uma dificuldade grande de encontrar tamanhos ideais para os alunos e também de lavar os uniformes. Ele conta que por muitas vezes teve de lavar por conta

própria. Nas observações, percebi que o professor brinca com os alunos no sentido de minimizar as problemáticas envolvendo a estrutura e manutenção dos instrumentos.

O professor Israel se dirigiu a mim, mas falando para a turma toda, e disse que para se fazer a manutenção dos instrumentos seriam necessários, em média, doze mil reais. Logo após dizer isso, ele brincou com os alunos ao dizer que muitos podem enxergar como um gasto, mas que outros muitos também podem enxergar como um investimento. O tom de brincadeira do professor deixou o ambiente, que já estava tranquilo, ainda mais leve (Relatório de Observações, 28 de agosto de 2024).

De maneira geral foi possível observar certa tranquilidade do professor em lidar com essas adversidades. Não como um conformismo, mas como se ele se preocupasse mais em seguir o projeto do que em ficar dando espaço para esses percalços. A fala a seguir reforça esse comprometimento, porque mais do que uma simples aula de música, o professor encara como uma missão para a comunidade em que ele nasceu, se formou e hoje forma novas pessoas.

Mas, há 18 anos eu estou com o que é o local que me sinto mais fácil de trabalhar. Acredito que na área de educação é essa minha missão mesmo de trabalhar. Me sinto muito realizado aqui, que é feito um trabalho que, no meu norte maior, não é formar instrumentistas, mas através da música é trazer essa possibilidade do aluno se sentir capaz, sujeito de si próprio, de realizar, de modificar a sua realidade (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

O caráter escolar e comunitário do projeto conduzido por Israel é captado por Santos (2019). Segundo o autor:

O projeto tem como características ser escolar e comunitário. No âmbito escolar se caracteriza como um projeto que faz parte da estrutura organizacional da SEEDF, e no âmbito comunitário, o projeto tem se destacado nas atividades culturais da cidade uma vez que, do projeto surgem grupos de choros, grupos de jazz e MPB, quartetos e quintetos de metais e o bloco de carnaval Sem Eira Nem Beira que participam das atividades religiosas como folia do divino, carnaval entre outras ações culturais (Santos, 2019, p. 110).

Essa perspectiva ampla do projeto e de suas possibilidades é reflexo de que a práxis docente de Israel é uma práxis possivelmente humanizada. Conforme foi conceituado na seção 2, a humanização representa a consciência do professor da incompletude do ser e que enxerga nessa consciência a perspectiva de se criar algo. Essa humanização é movimento, práxis posicionada para a transformação. E essa humanização é ponto central dentro do modelo da educação musical libertadora (Narita, 2014).

4.4 Educação Musical Libertadora: uma possibilidade de práxis docente humanizadora

O núcleo de sentido da educação musical libertadora foi o primeiro que surgiu neste trabalho. Ancorado no modelo teórico de Narita (2014), representa uma prática pedagógico-musical que mobiliza três domínios da educação musical que são elencados pela autora: a habilidade musical, o acesso aos mundos musicais dos alunos e a autoridade e conhecimento teórico. As categorias deste núcleo de sentido surgem, então, justamente a partir destes três domínios, buscando analisar como os professores participantes da pesquisa os mobilizam e os envolvem em suas práticas.

O domínio da habilidade musical sugeriu a categoria de análise da habilidade musical, enquanto o domínio de acesso aos mundos musicais dos alunos está vinculado à categoria mundos dos alunos. Para contemplar o domínio da autoridade e domínio teórico foi decidido usar a categoria autoridade e liberdade, considerando que ambas estão intimamente relacionadas. Refletindo sobre essa questão da autoridade, Freire (2006, p. 91) diz que:

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita reverter-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando?” Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria (Freire, 2006, p. 91).

O modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014) possui relação direta com a práxis e a humanização, outros núcleos de sentido desta análise. A educação musical libertadora representa o último estágio desta análise porque condensa toda a discussão acerca da práxis, da educação humanizadora, da crítica material, da dialogicidade, dentre outras temáticas trabalhadas, em música. A centralidade deste núcleo serve para reforçar que estamos falando sobre educação musical neste trabalho.

Em linhas gerais, a construção de sentido da análise deste trabalho se estabelece da seguinte forma: a práxis é como um guia para a transformação, para a revolução, enquanto a humanização é a tomada de posição ao qual essa práxis está ancorada. Já a educação musical libertadora (Narita, 2014) se apresenta enquanto uma possibilidade, dentre várias outras em distintas áreas do conhecimento, que inspira uma possível práxis transformadora.

4.4.1 A Habilidade Musical: a mobilização do conhecimento específico

O domínio da habilidade musical compreende o entendimento do fazer musical que os professores possuem. Esse entendimento envolve a prática musical. Segundo Narita (2014),

este domínio possui estreita relação com a Teoria do Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick e com a Teoria do Significado de Lucy Green. A autora articulou essas duas teorias para construir o domínio da habilidade musical que se configura como um domínio que representa como os professores e as professoras conseguem ser modelos musicais aos alunos. Neste trabalho o domínio da habilidade musical se transforma na categoria habilidade musical que está vinculada ao núcleo de sentido da educação musical libertadora.

Essa questão sobre ser um modelo musical para os alunos é central na mobilização do domínio. Ser modelo musical dos alunos significa orientar, tocar junto, apresentar conhecimento prático que possibilita um entendimento musical claro nas práticas pedagógico-musicais. O professor Israel, por exemplo, sempre toca com os alunos durante os ensaios. Os alunos, assim que chegam, pegam seus instrumentos, fazem a limpeza e a preparação para poder tocar.

Quando um novo aluno chega, o professor se prontifica a ajudá-lo a afinar o instrumento. Isso mostra como ele constrói essa relação como um modelo musical para os alunos, mas que isso não tira a autonomia e a responsabilidade dos alunos com seus instrumentos e com a prática. Nas observações, percebi como o professor dialoga com os alunos a todo momento acerca de questões musicais. Ele fala sobre respiração, sobre a pressão que precisam dar no instrumento, sobre as notas, dentre outros elementos musicais.

O professor Ricardo, em suas aulas, se coloca sempre como uma referência aos alunos. Além da percussão corporal, ponto central do projeto, ele costuma passar várias músicas para os alunos tocando violão. Ele toca e canta enquanto os alunos fazem um acompanhamento com a percussão corporal ou também cantam. Além disso, uma característica interessante do Batucadeiros é que existe um compartilhamento das funções de ensinar. Ou seja, não é somente o professor Ricardo que ensina e que conduz as rodas, mas também os outros professores, as outras professoras, e os alunos.

Em uma observação aconteceu de o professor Ricardo propor uma roda de imitação com os alunos. Ele, no centro, fazia sequências de percussão corporal enquanto os alunos tinham que repetir as sequências. Pouco tempo após fazer isso, puxou um aluno para conduzir as sequências. Ele conta que antes da pandemia, com a dinâmica do grupo no momento, as crianças por muitas vezes conduziam as rodas. Isso mostra que o professor Ricardo, além de ser modelo musical para os alunos, também se preocupa para o fato de que os alunos também sejam seus próprios modelos musicais.

Como Ricardo afirma, sua relação com as habilidades musicais se materializa em “como eu posso pegar os sons que eu estou recebendo, que as pessoas estão me dando, sejam quaisquer sons, como é que eu posso fazer música com isso” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). É interessante ver como ele coloca que um grande desafio de sua prática é ler o contexto em que ele está inserido, e que os conhecimentos e habilidades musicais vêm para complementar a leitura do contexto e proporcionar uma aula que seja significativa para os que estão participando.

Mobilizar o domínio da habilidade musical é fundamental para que os professores possam tornar as aulas mais acessíveis aos alunos, mais divertidas e mais desafiadoras. É o conhecimento musical que permite que o professor possa simplificar ou dificultar uma música quando necessário, adaptando a prática musical para que o aluno possa se sentir à vontade e explorar o todo o seu potencial. Tanto Israel quanto Ricardo possuem em suas formações como músicos experiências que os possibilitam fazer intervenções de caráter especificamente musical, como mudanças no arranjo de uma música, por exemplo, para tornar as práticas mais acessíveis aos alunos. Como Israel apresenta:

O curso [Licenciatura em Música] foi fundamental primeiro para eu me encontrar. Ele me deu um norte. As orientações que eu tive na área de educação, o momento que fui fazer a minha monografia, tudo isso me deu norte. Mas, o que eu mais utilizo aqui é a experiência musical que foi me proporcionada através do curso superior. Foi lá que eu consegui também me projetar como instrumentista. Então, a bagagem instrumental que eu vivi com trombonistas, trompetistas, porque queira ou não queira você vai trocando informações sobre os instrumentos e percebendo, me trouxe uma bagagem para eu aplicar aqui hoje. Foi essa formação que eu acho que mais me caracteriza como educador na área de formação instrumental (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Percebemos como a “bagagem instrumental” de Israel foi importante para que hoje ele seja um professor que possui segurança para lecionar vários instrumentos aos seus alunos. Para se tornar um educador na área de formação instrumental foi preciso vivenciar a música instrumental. Vivenciar a música instrumental significa participar de um processo que é coletivo, que envolve outros músicos e musicistas, diferentes formações e perspectivas. Isso reforça o caráter coletivo da práxis musical e a possível riqueza que existe nas trocas que permeiam essa práxis.

Israel mostra que compreende a importância disso quando diz “outra habilidade que eu tenho, é devido ao fato de [que] antes de ser educador, fui instrumentista. Então, sempre, quando eu saí daqui, fui ser músico profissional, toquei na noite, durante mais de 20 anos” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024). Ele entende que para ser um bom educador

musical é preciso ser um bom músico, porque ser um bom músico traz segurança, amplitude de repertório, variabilidade de formas de tocar, o que auxilia o professor a mediar a prática musical de melhor forma para os seus alunos, compreendendo as dificuldades de cada um. Israel complementa dizendo que:

Então, antes de ser educador, eu passei por todos os processos como músico, instrumentista. E aí esse processo de instrumentista me faz com que eu consiga também observar nos outros instrumentos que não é o meu, mas consigo observar as possibilidades dos instrumentos e passar isso para os alunos (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

A experiência do professor Israel como músico foi importante para ele “observar as possibilidades dos instrumentos”. Ou seja, para ser um bom professor ou professora de música é necessário que se tenha domínio das habilidades musicais, conheça diferentes perspectivas musicais e diferentes formas de tocar os instrumentos. Quanto mais seguro o professor for no que tange sua habilidade musical, mais seguro ele estará para fazer adaptações nos planejamentos, intervenções pontuais, rearranjos, dentre outros processos importantes dentro de uma aula de música.

O professor Ricardo possui, também, uma ampla experiência nas mais diversas experiências musicais. Ele conta que fez cursos com grandes professores da área de música, como Ian Guest e Gramani. Com Guest, Ricardo diz que aprendeu “o amor pelo ensino e que a música pertence a todos” (Amorim, 2016, p. 16). Sobre Gramani, Ricardo conta que fez um curso de rítmica com ele. Ele disse que o que mais chamou a atenção no método do professor foi:

Que ele tem uma ideia de pensamento rítmico, de dissociação motora, um trabalho que é bastante complexo e desafiador. E eu gostei muito da filosofia dele, do pensamento. Ele botava a gente para fazer um 5 com uma mão na carteira, fazer um 5 contra 2, regia, e no quadro ele escrevia lá um monte de coisa para você cantar. Ele falava assim, ‘olha eu não sei para o que vai servir isso não, mas se você fizer vai ser muito legal’ (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Uma experiência como a que ele teve com um de seus professores de música, neste caso Gramani, feita de maneira despretensiosa, sem um objetivo específico, deu experiências de possibilidades para Ricardo, o que é importantíssimo para se trabalhar com crianças. Gramani disse “não sei para o que vai servir, mas vai ser divertido” e Ricardo levou isso para toda a sua vida.

Ele compreendeu, a partir de sua própria experiência como um professor de música em formação, que a experiência musical por si só já propicia vivências valiosas para os alunos,

mesmo que seja apenas para se divertir. É interessante perceber que Ricardo valoriza o quanto a aula de música precisa ser divertida. Ele incorpora toda a sua habilidade musical e proporciona brincadeiras para os alunos que são divertidas e ao mesmo tempo trabalham diversos conceitos musicais. A mobilização que Ricardo faz do domínio da habilidade musical o possibilita segurança para saber que as brincadeiras propostas são preenchidas de significados musicais e não superficiais, com aspecto meramente de recreação.

Ricardo disse que quando fazia aulas com o professor Ian Guest pediu uma dica para o professor porque seus alunos de instrumento não estavam querendo estudar técnica, eram “preguiçosos”, segundo ele. Como Ricardo diz: “Aí ele me ensinou um negócio, cara, que eu trago pra cá. Ele falou assim para mim: ‘deixa eles gostarem do violão’. Deixa eles gostarem do violão, não atrapalha não” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). Ele contou que esse direcionamento do professor foi importante para ele compreender como a habilidade musical está intimamente relacionada com a motivação e dedicação dos alunos.

O professor Ricardo percebeu, por essas e outras vivências, que não adianta ensinar se o aluno não quer aprender. Que o aluno precisa gostar de estudar o instrumento. Para gostar de estudar o instrumento o aluno precisa se sentir acolhido, se divertir e se reconhecer nas atividades propostas. E que somente o professor de música que possui segurança em sua habilidade musical consegue mediar o conteúdo para que a aula seja acolhedora, divertida e musical.

De acordo com o modelo teórico de Narita (2014), os modos pedagógicos que apresentam características do domínio da habilidade musical são: prática musical alienada, liberdade ilusória, transitividade ingênua e educação musical libertadora, além de colagem e afinando com os alunos. Conforme foi dito na seção 2 deste trabalho, os modos pedagógicos surgiram ao analisar as características de cada domínio, e podem representar ou não a mobilização de cada um. Por isso, existem modos que representam a mobilização de um domínio, mas não de outro.

As práticas musicais alienadas são aquelas “em que professoras e professores usam suas habilidades e seus conhecimentos para fazer música, mas o fazer musical se torna um poder independente e uma prática isolada” (Narita, 2014, p. 74)⁷. Israel e Ricardo não realizam essa prática alienada com seus alunos porque em todos os momentos estão tomando cuidado para que os alunos se sintam bem e participem da prática. Além disso, algo que foi comum em

⁷ Traduzido do autor. Trecho original: “in which teachers use their skills and knowledge to make music but the music-making turns to be an independent power and an isolated practice of teachers”.

minhas anotações das observações foi o fato de que ambos conversam o tempo todo com seus alunos, os acolhendo e direcionando as atividades.

A liberdade ilusória representa a mobilização da habilidade musical, mas exclui a mobilização do acesso aos mundos dos alunos. Eu poderia, a partir das poucas observações que tive, considerar a prática de Israel dentro do modo pedagógico da liberdade ilusória (Narita, 2014), que representa a ausência da mobilização dos mundos musicais dos alunos, dando a falsa sensação de que eles estão sendo representados nas aulas. Isso poderia acontecer porque o único momento em que vi a mobilização deste domínio foi quando um aluno pediu para aprender uma música dos Racionais, situação que será apresentada na próxima seção. Acredito que, mesmo sem trazer as músicas que os alunos gostam, professores podem mobilizar os mundos de outras maneiras. Esse é um exemplo de como podemos mobilizar os mundos dos alunos, mas não trazer isso para nossos planejamentos.

Além da liberdade ilusória, Narita (2014) também diz que professores de música podem mobilizar suas habilidades, mas não mobilizar sua autoridade como docentes. Referenciando diretamente Freire (2006), Narita (2014) diz que as práticas que apontam para uma transitividade ingênua “são aquelas que carregam as interações permeáveis entre educadores e educandos, mas ainda se eximem da ação fundamental de fornecer aos educandos o que é necessário para eles irem além de suas experiências conhecidas” (Narita, 2014, p. 77)⁸. Esse modo representa a intersecção entre a habilidade musical e os mundos dos alunos. Como a autora apresenta:

Se, para educandas e educandos, as práticas da chamada ‘transitividade ingênua’ implicam um mero reconhecimento de seus mundos, sem cruzar suas fronteiras, para educadoras e educadores, tais práticas podem carregar uma frustração por não mobilizarem seus conhecimentos teóricos em educação musical (Narita, 2014, p. 77)⁹.

Ela fala sobre o fato de professores se sentirem frustrados por estarem mobilizando suas habilidades musicais práticas e dando espaço aos mundos musicais dos alunos, mas sem mobilizar a teoria em volta da prática musical, o que resulta numa atuação que carece de proposição pelos professores e carece de um posicionamento da autoridade docente. Isso não acontece na realidade da banda musical nem no contexto do Batucadeiros. Pelo que foi trazido

⁸ Traduzido pelo autor. Trecho original: “are those that carry the permeable interactions between teachers and learners but still lack the fundamental action of providing learners with a necessary input to enable them to go beyond their known experiences”.

⁹ Traduzido pelo autor. Trecho original: “If for the learners the so-called ‘naïve transitivity’ practices imply a mere recognition of their worlds, without crossing its borders, for the teachers such practices may carry a frustration of not mobilizing their theoretical knowledge as music teachers”

neste tópico considero que os professores mobilizam suas habilidades musicais a todo momento, e que isso para eles significa ter segurança para fazer com que os alunos se sintam bem ao longo das práticas musicais, podendo fazer intervenções direcionadas e qualificar o trabalho musical do grupo. Veremos nos próximos tópicos que, além da habilidade musical prática, os dois participantes possuem uma relação direta com os outros domínios.

4.4.2 Os Mundos dos Alunos: quando eu me enxergo na prática musical

O domínio do acesso aos mundos dos alunos surge para contemplar em como os professores dão voz às bagagens dos alunos, suas referências e seus gostos. Esse domínio se mostra necessário para o modelo teórico porque representa de maneira objetiva como o professor ou a professora lida com referências diferentes das suas e se ele se relaciona com os mundos dos alunos de maneira horizontal, respeitando e acolhendo, ou se relaciona de maneira mais vertical, como se os mundos dos alunos não fossem tão importantes assim. Na análise que propomos este domínio se transforma na categoria acesso aos mundos dos alunos, que está relacionada ao núcleo de sentido da educação musical libertadora.

Existe uma demanda das pessoas por músicas que representem a sua identidade. Buscamos referências daquilo em que nos enxergamos, onde nos reconhecemos. O acesso aos mundos dos alunos envolve reconhecer que os mundos dos alunos dizem respeito a um tempo histórico específico, a uma localidade específica, uma construção cultural específica, dentre outros fatores que formam as individualidades e coletividades dos seres sociais.

Conforme foi apresentado na segunda seção, segundo Oldrini (2019), a arte é um reflexo da nossa realidade sócio-histórica, o que emprega características de um produto cultural em sua produção e reprodução. A partir do advento do registro de um fonograma, a música passou a ser comercializada como um produto estabelecido e o seu potencial de mercado se transformou. Nosso foco aqui não é falar sobre a indústria cultural especificamente, mas não podemos negar que esta indústria impacta na construção dos gostos dos alunos, o que está diretamente ligado aos mundos dos alunos.

A forma com que o professor ou a professora irá contemplar ou não o gosto dos alunos é importante justamente devido a esse aspecto cultural de produção e reprodução. Podemos ver como o acesso aos mundos dos alunos está diretamente conectado com a autoridade docente. Um professor de música pode escolher trabalhar somente com as músicas que os alunos gostam, contribuindo apenas para a reprodução de um tipo de música e não oferecendo possibilidade

para os alunos vislumbrarem novos horizontes. No outro lado, um professor pode ser fonte de referência para que um aluno amplie seu repertório musical, conhecendo músicas que não procuraria sozinho.

Narita (2014) fala sobre como precisamos, como professores de música, olhar com cuidado para as músicas que estamos trabalhando. Considerar se estamos apresentando músicas compostas por mulheres, por exemplo, é importante porque vivemos em uma sociedade machista que durante anos negligenciou o trabalho de musicistas em detrimento de músicos. Conhecer, tocar e ouvir artistas negros em sala de aula pode ser uma forma de se posicionar de maneira antirracista.

A escolha de um repertório diverso, que compreenda as mais diversas culturas e contemple a ampla representatividade dos seres humanos, não necessariamente torna a prática do professor uma prática crítica. Professores em muitos momentos se preocupam em utilizar músicas de diferentes etnias indígenas em sala de aula, por exemplo, mas acabam passando de maneira superficial e alienada, contribuindo de maneira negativa para a construção de um imaginário sobre determinado povo ou cultura. Escolher um repertório diverso não significa que a prática não é alienada, mas já representa um posicionamento.

Conforme nos aprofundamos em nossa análise vemos como a figura do professor de música é fundamental para o processo pedagógico. Na seção dois trouxemos que Enguita (1993) diz que a educação no capitalismo se apresenta como algo imutável, como se os conceitos estivessem definidos por si só, e que a função dos alunos é somente reproduzir a lógica e se definir a partir dela. A partir do que estamos apresentando podemos reconhecer a importância de professores de música de poder ir contra essa lógica a partir de algo tão íntimo para os alunos.

Como dissemos, as músicas que ouvimos representam nossas vivências, nossa vontade refletida por uma outra pessoa de maneira sonora. Ser professor de música é ter o papel de equilibrar a reprodução capitalista e a iminência da criação e da transformação. O acesso aos mundos dos alunos é importante para horizontalizar o processo pedagógico-musical, permitir que os alunos se reconheçam nas aulas e se coloquem como agentes ativos na construção da práxis musical. O professor então atua como alguém que vai mediar essa reflexão e criação, sendo fundamental para promover uma experiência positiva entre o aluno e a música.

O professor Israel mostra, a partir das observações e da entrevista, que acha fundamental que os alunos exercitem os seus gostos pessoais, mas marca de maneira firme que o espaço da banda musical precisa perpetuar uma prática musical que é específica e possui formas de arranjo que são específicas dentro da cultura da banda musical. Aliado a isso, a

entrevista com o professor confirma que ele se preocupa com o fato de os alunos se sentirem pertencentes ao espaço de ensaio e de convívio entre os membros da banda.

Em minhas observações notei que ele fala com os alunos de maneira igual para igual, fazendo brincadeiras, sem levantar ou alterar o tom de voz. Inclusive o seu próprio pertencimento ao espaço, como antigo aluno da banda, ou seja, sua experiência própria, o auxilia para que ele perceba que os alunos precisam também alcançar esse pertencimento e se sentirem à vontade.

Quando observei o ensaio geral da banda para o desfile de 7 de setembro escutei em um momento específico alguém tocando a música “Vida Loka, Pt. 2” do grupo Racionais MC’s. Cheguei perto e vi que era um grupo de uns três ou quatro alunos e que um deles estava tocando a música enquanto os outros se divertiam ao lado. Reconheci a música e achei esse momento interessante porque foi uma forma sutil de o aluno mostrar o seu mundo musical. Estávamos no meio do quartel general do exército, na capital do país, e um aluno tocou no trompete uma música dos Racionais, grupo reconhecido por dialogar com a realidade da periferia e da população negra no país. Sabe-se que o golpe militar, bem como práticas anteriores ou posteriores relacionadas ao militarismo, são ações racistas, classistas e que atacam a população negra, indígena, de baixa renda, dentre outros determinantes.

É sutil, mas é possível atribuímos um significado poderoso ao fato de um aluno de uma banda de música, após ensaiar dentro de um espaço militar, tocar o seu mundo, sua realidade, através de uma música. Esse é o mundo musical. São dez notas tocadas no trompete que representam uma subversão sonora, porém quase silenciosa, de uma esperança a partir da educação.

Dias depois, na entrevista com o professor Israel, compreendi realmente a completude dessa experiência. Sem que eu dissesse do ocorrido com a música dos Racionais, Israel me contou que um aluno o procurou pedindo para aprender a música. Ele disse “passei um jeito e ele tá tocando o solo do trompete” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024). Ele comentou que brincou com o aluno dizendo: “bom, só que você vai repetir quase umas 130 vezes, porque durante a música você só fica fazendo essas notas” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Essa leveza que o professor passou e tirou a música com o aluno reforça nossa leitura do tamanho da riqueza do momento em que o aluno tocou a música no quartel. Se fizemos uma rápida busca dos termos “militar” e “Racionais” todos os resultados apresentam confrontos entre a polícia militar e fãs do grupo, ou de prisões. Não foi documentado jornalisticamente,

mas o aluno se sentiu à vontade para tocar ali e esse momento pôde acontecer. Isso ocorreu, além de outros fatores, pela segurança que o aluno possui dentro do espaço de aprendizado do seu instrumento.

O aluno poderia estar tocando a música apenas por diversão, mas a profundidade da conexão entre o som e quem ouve, ou o som e quem toca, como estamos compreendendo é muito mais do que uma relação somente sonora. Não é possível inferir que o aluno se conscientizou a respeito da música e do contexto onde estava sendo tocada, pois isso envolveria um diálogo com o próprio aluno. Mas, enquanto pesquisador, posso expandir as possibilidades de olhar analítico para este acontecimento. A obra “Vida Loka, Pt.2” é extremamente relevante social e historicamente e é um exemplo real de como a música ultrapassa as fronteiras sonoras. Como Cavalcante apresenta:

O que nos interessa nessa obra é o modo como a raça, que é o dispositivo de ação das políticas da morte, interpela e atropela o corpo negro independentemente da posição contingente ocupada por ele. E isso nada tem a ver com o abandono da classe na análise, mas diz respeito à forma como classe, raça e gênero estão fincados no corpo e dão matéria para a palavra de ordem: “o dinheiro tira um homem da miséria, mas não pode arrancar de dentro dele a favela” (Cavalcante, 2023, p. 74).

Como seres sociais e históricos, nossa formação de vida não se desconecta de nossa vida futura, e a música é parte dessa construção histórica e coletiva da sociedade. Como Cavalcante (2023) relata, classe, raça e gênero “dão matéria para a palavra de ordem”. E, no caso específico, essa música mostra que a “ação das políticas de morte” atropela o corpo de pessoas negras “independentemente da posição contingente ocupada”. Essa ação das políticas de morte representa aquilo que professoras e professores de música comprometidos devem ir contra e se posicionarem radicalmente contra.

Os alunos reproduzem e exteriorizam os seus mundos por meio dos instrumentos. A partir desse entendimento podemos compreender que a aula de música possui um papel muito importante na construção das individualidades e coletividades dos alunos porque ela envolve o produto cultural musical, que é transversal no desenvolvimento dos seres sociais e históricos. Como Cavalcante (2023) afirma:

As práticas musicais são rejuntas dos grupos e comunidades e carregam suas matrizes civilizatórias e filosofias espirituais, realizando as sociedades que as executam. Isso significa que, para além da apreciação, a música é um elemento que aglutina sujeitos, comunidades e valores, possuindo dimensões materiais e simbólicas (Cavalcante, 2023, p. 19).

Ou seja, a música é muito mais do que som em si, porque ela carrega dimensões materiais e simbólicas dos seres humanos e são de fácil reconhecimento. Um educador musical alinhado com uma educação que seja libertadora compreende criticamente essa relação e atua no sentido de construir possibilidades junto aos alunos para que eles cada vez mais exerçam sua autonomia. Como apontam Brito e Machado (2022):

A educação libertadora, dialógica, humanizada e democrática desenvolvida por Freire advoga em favor das pessoas que foram arbitrariamente e criminosamente, expostas em situação de opressão e subalternização, tornando-as menos favorecidas e com pouco ou nenhum prestígio sociocultural (Brito e Machado, 2022, p. 8).

A música pode ser uma ferramenta valiosa na busca por esse prestígio sociocultural. Em diversos momentos ela é utilizada como instrumento de dominação, como no militarismo, por exemplo, e isso reforça o poder da música na construção social. Dentro desse contexto podemos afirmar que o posicionamento de professores e professoras de música em sala, por meio das músicas que trabalham e da maneira com que se relacionam com os alunos, é fundamental para que possam promover uma educação musical libertadora (Narita, 2014).

Em uma conjuntura que se afirma que a escola precisa ser neutra, precisamos reafirmar o compromisso com a educação crítica e libertadora. Freire (1996, p. 36) diz que a “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. O professor e a professora possuem não somente um direito de atuarem de maneira contra hegemônica, mas um dever e que “o que o educador dialógico não tem é o direito de impor aos outros sua posição. Mas o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais” (Shor e Freire, 1986, p. 105).

Esse posicionamento está relacionado à humanização e permeia o acesso aos mundos dos alunos e a autoridade docente. A relação dos professores participantes com os alunos apresenta de várias maneiras como eles mobilizam os domínios da educação musical libertadora (Narita, 2014). Nas observações, consegui perceber a relação de tranquilidade entre o professor Israel e os seus alunos. Como anotei no meu relatório de observações:

Cada aluno, ao chegar na sala, pegou seu instrumento, preparou e se posicionou em frente ao professor para tocar. Tudo de maneira bastante autônoma. Durante a prática se mantiveram atentos às falas de professor. Alguns tinham intimidade entre si e por breves momentos interagiam entre si enquanto outros ficavam apenas com o foco na interação com o professor (Relatório de Observações, 21 de agosto de 2024).

O fim das aulas era da mesma forma. Os alunos que precisavam sair mais rápido se organizavam e saíam, enquanto o professor acolhia uma ou outra conversa, seja para reforçar

algo da aula como um lembrete para os alunos não se atrasarem no dia do ensaio geral ou tirar alguma dúvida. Imagino, pelo que pude observar, que o momento em que o aluno pediu para aprender a música dos Racionais foi um início ou final de aula.

O professor marca sua autoridade quando diz que o repertório das bandas de música é feito em cima dos arranjos feitos para bandas de música, no sentido de manter a tradição e respeitar essa forma de expressão musical. Por conta da característica da banda, não existe tanto espaço para alterar o repertório para músicas que os alunos gostem. Esses momentos ocorrem no contato próximo de cada aluno com o professor, onde compartilham seus gostos e pedem direcionamentos. Não tenho certeza se a música dos Racionais faz parte do repertório pessoal do professor Israel, mas, pelos meus dados, eu sei que ele possibilita que seus alunos exercitem seus mundos dentro da aula. E cresçam dentro desses mundos.

Os modos pedagógicos (Narita, 2014) que podem ou não se relacionar com o domínio dos mundos musicais dos alunos são: *laissez-faire*, diálogo não-musical, transitividade ingênua e educação musical libertadora, além de colagem e afinando com os alunos. O *laissez-faire* indica que professoras ou professores mobilizam apenas os mundos dos alunos, o que pode representar uma prática superficial de sentido musical. Esse modo é importante, porque, às vezes podemos querer nos posicionar trabalhando com músicas que dialoguem com os alunos, mas fazemos isso de maneira simplificada, sem a profundidade necessária. No *laissez-faire*, segundo Narita (2014), os professores não realizam qualquer tipo de intervenção e os alunos são seus próprios gestores, construindo e regulando seus próprios limites em sala. Para isso a prática dos professores deveria ser não dialógica, e sem a marcação de autoridade, algo que não acontece em nenhum dos dois contextos porque ambos assumem que são professores e promovem a interação musical compreendendo a importância de suas figuras.

O diálogo não-musical representa uma prática em que os professores mobilizam sua autoridade, os mundos musicais dos alunos, mas falta a música. Seria como se as aulas fossem espaços de diálogo ricos, com construção coletiva, mas que não fossem aulas de música e talvez por isso não apresentem tantos desafios assim. Israel e Ricardo, como vimos no tópico anterior, são extremamente musicais em suas práticas.

Trabalhar com repertórios que contemplem os gostos dos alunos às vezes é uma tarefa árdua para quem ensina música dentro de um contexto mais fechado ou uma instituição que confere menos autonomia aos docentes. Por isso acho que podemos buscar brechas e oportunidades para ouvir e acolher os gostos dos alunos. No caso de Ricardo, ele possui maiores possibilidades de autonomia porque trabalha no seu próprio projeto, sem a vinculação

institucional que Israel possui. Veremos a seguir que isso pode proporcionar um terreno mais fértil para Ricardo realizar aulas de música possivelmente libertadoras.

Os professores participantes desta pesquisa mostram que sabem a importância do trabalho que realizam em suas comunidades. Essa relação das experiências individuais dos professores com suas atuações hoje facilita o reconhecimento e a valorização do trabalho pretendido.

A maioria dos alunos da banda de música são alunos negros, e o professor Israel também é um homem negro. A referência visual de ver um homem negro instrumentista ensinando a música que você pediu e que dialoga justamente com essa sua característica é algo extremamente importante. Além disso, Israel é nascido e criado ali onde ocorrem as aulas, na mesma comunidade da maioria dos alunos. Ver que ele pertenceu àquele espaço como aluno fortalece o vínculo. É uma forma em que a práxis docente do professor possibilita que a práxis musical ocorra de maneira mais confortável e segura para todos os envolvidos. Como Israel diz:

O que eu explico pra ele ‘não, você pode tocar o que você quiser’, e é importante mesmo isso, porque isso aguçou o aluno, ele ficou treinando até ela sair. Então houve um crescimento dele como instrumentista, agregar o valor dele ele aí soma. Mas isso aí influenciou em tocar aqui, o repertório mesmo. Então, eu estou, em todo momento, em constante contato com o que é novo, o que eles trazem, e tal. E auxiliando dessa forma para também eles valorizarem a música instrumental diretamente (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Ele reconhece que a relação é mútua, que o aluno valoriza o seu próprio gosto pessoal e valoriza a música instrumental que o professor apresenta nas aulas e nos ensaios. Essa é uma realidade em que o docente consegue mobilizar sua autoridade e mobilizar os mundos dos alunos. Além disso, ao ensinar a música ele mobiliza sua habilidade musical. E mobilizando estes três domínios o professor possibilitou que o aluno se sentisse seguro para tocar uma música dos Racionais em um ambiente militarizado, conforme apresentado anteriormente. Mesmo que não fosse nesse ambiente, tocar a música, exteriorizar um sentimento através da música é onde se marca a especificidade da práxis musical. É uma práxis que ocorre para o próprio agente que está tocando e para outras pessoas. Podemos reconhecer que a educação musical e a forma com que ela ocorre é algo fundamental para que a práxis musical seja feita de maneira positiva para quem está a exercendo.

Os participantes da pesquisa possuem íntima relação com seus locais de trabalho e não podemos negar que isso facilita a aproximação dos alunos com os professores. Mesmo assim, precisamos afirmar que você não precisa ter sido criado na mesma comunidade dos seus alunos para se posicionar de maneira crítica. Ou que somente professores negros podem ser

antirracistas, somente professoras mulheres podem ser contra a violência de gênero. O modelo teórico pretendido, que possui base na educação de Paulo Freire, compreende justamente que educadores brancos sejam antirracistas e educadores homens sejam contra a violência de gênero, por exemplo. Se referindo especificamente de uma atuação antirracista, Cavalleiro (2005) apresenta que:

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas (Cavalleiro, 2005, p. 13).

Em muitos casos professores não possuem consciência da carga ideológica presente em suas atuações, nem a intenção de reproduzir o racismo, mas isso não é suficiente. É “fundamental aos educadores ter cuidado e conhecimento crítico para não caírem nas armadilhas de seu próprio discurso, para não o transformar em propagador de ideologias dominantes” (Sousa, 2005, p. 113). Ao falar das obras de Paulo Freire, Frantz Fanon e Amílcar Cabral, as autoras Oliveira, Lima e Santos (2021), dizem que:

O sentido da luta é dado na obra dos autores pela práxis do encontro com a vivência dos seus povos, lidando com o espaço-tempo-território da colonialidade, em que o drama é, tal como nos ensina também Beatriz Nascimento (1977/2018), produzido justamente pelo não reconhecimento, pela desumanização, pela assimilação cultural, mecanismos colonialistas de opressão, que exigem o encontro com a nossa história e com nosso território (Oliveira, Lima e Santos, 2021, p.414).

É interessante pensarmos nesse “encontro com a vivência de seus povos” como o caminho para se construir uma educação musical que seja libertadora. Inclusive, conforme apresentado na seção anterior de maneira abrangente, o modelo da educação musical libertadora (Narita, 2014) prevê que o professor ou a professora de música reconheça o mundo musical dos alunos, mobilizando em suas aulas as vivências dos alunos. O educador ou educadora musical que se pretende promover uma educação crítica precisa entender que mobilizar os mundos dos alunos não é algo meramente superficial, e sim um reconhecimento real e imprescindível dos mecanismos colonialistas.

A luta coletiva só pode ser alcançada a partir do momento que as pessoas puderem contar sua própria história. Para alcançar essa autonomia, é necessário que elas se reconheçam nas possibilidades, nos sonhos, nas utopias. Fanon (1968), conta um exemplo de como o jazz após a Segunda Guerra Mundial teve uma renovação de variação e estilo, o que resultou no be-

bop, por exemplo. À época, especialistas brancos reagiram de forma ruim, porque não aceitaram a mudança do estilo para algo que não representasse meramente a figura de um homem negro e velho estereotipado em uma sociedade racista. Os especialistas, agentes de uma sociedade colonialista, se colocam na posição de achar ou não achar, gostar ou não gostar, de como a população negra pode expressar suas vivências e sua cultura.

Desde o momento em que o negro apreende a si mesmo e ao mundo de um outro modo, desde o momento em que faz nascer a esperança e impõe um recuo ao universo racista, é claro que seu pistão tende a se desobstruir e sua voz a desenrouquecer. Os novos estilos em matéria de jazz não nascem apenas da concorrência econômica (Fanon, 1968, p. 203).

Essa reflexão de Fanon é interessante de se mediar com a questão da escolha de repertório dentro de sala de aula. Na seção anterior, comentamos como é um desafio para professores e professoras educados em uma sociedade colonizadora e eurocêntrica não atuar para a manutenção de práticas colonizadoras e eurocêtricas. É comum que no ensino de música seja privilegiada uma hierarquização entre culturas musicais, algo que favorece uma elitização da prática musical. Como se houvesse músicas superiores a outras, ou de maior valor. Ao refletir sobre a educação musical na América Latina, Queiroz aponta que:

A reflexão acerca de uma formação musical intercultural na América Latina precisa incorporar debates, lutas e reivindicações que não se alinham à realidade de outras nações tomadas, muitas vezes, como exemplo para a definição de práticas musicais e de processos formativos em música. É explícita em diferentes países do continente a influência dos modelos europeus nos repertórios sinfônicos e nas músicas de concerto em geral que permanecem dominantes nos nossos teatros e nossas instituições de ensino (Queiroz, 2023, p. 98 e 99).

O autor diz que para rompermos com essa hegemonia “é preciso superar os cânones da colonialidade, construir pontes interculturais e consolidar ações decoloniais para a formação em música” (Queiroz, 2023, p. 99). Dentro do modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014), a mobilização do domínio dos mundos musicais dos alunos se faz algo fundamental na ruptura dessa lógica hegemônica. O professor Israel, mesmo fiel às músicas de concerto, pensadas e arranjadas para o contexto em que dá aula, não descarta as referências de seus alunos. Ele exerce sua autoridade ao centralizar o repertório nos arranjos para bandas musicais, mas exerce também sua humanização ao permitir que seus alunos explorem os seus próprios horizontes dentro da práxis musical.

Compreendendo o domínio do acesso aos mundos musicais dos alunos podemos aprofundar para o fato de que os mundos dos alunos representam suas vivências, suas referências, seus medos, seus anseios, suas questões compreendidas e não compreendidas. A

música é a forma com que essas coisas todas se manifestam e ser professor ou professora que trabalha com isso é importante para que esses sentimentos sejam acolhidos. É enorme o poder da música e da educação musical como coisas que atuam no fortalecimento dos seres. E que, se deslumbramos a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com mais justiça social, o fortalecimento dos seres é algo fundamental.

A música e a educação são ferramentas transformadoras e a educação musical libertadora (Narita, 2014) se mostra importante justamente por ser um modelo teórico que direciona uma prática pedagógico-musical que seja subversiva e rompa com as tradições desumanizadoras. Não é um modelo teórico que aponta o jeito rígido e estável de compreender a práxis docente musical, mas sim algo que compreende as complexidades existentes em uma aula de música e orienta uma prática que seja dialógica, que tenha uma tomada de posição transformadora. O objetivo desta pesquisa envolve relacionar as práticas docentes dos professores participantes com o modelo teórico da educação musical libertadora (Narita, 2014), mas a finalidade não é meramente dizer se a prática dos professores se adequa ou não a modelo, se eles com certeza mobilizam ou não os domínios.

A práxis docente é cotidiana e os dados referendam sobre apenas um fragmento das vivências pedagógico-musicais dos professores e dos alunos envolvidos. Relacionar as práticas com o modelo teórico me possibilita apresentar e aprofundar as possibilidades práticas da educação musical libertadora (Narita, 2014). Da mesma forma que falamos que os alunos se reconhecem naquilo que pertencem, nós como professores também fazemos isso. Se a realidade desigual e injusta da sociedade nos esmorece, conhecer e reconhecer práticas pedagógico-musicais alinhadas com nossos princípios e posicionamentos é fundamental para buscar uma educação musical que seja além do capital, que seja humanizadora.

Apresentar essas possibilidades e profundidades reforça o fato de que o modelo teórico foi feito para responder a uma realidade que constantemente se transforma. É uma forma de ir contra o comum jargão de que a academia não dialoga com a realidade prática da sociedade. Por isso faço questão de posicionar que esta pesquisa é feita considerando a realidade material histórica e dialética em que vivemos. Essa realidade aparece na maneira com que os professores mobilizam sua autoridade, o que envolve uma relação entre sua experiência pessoal e sua humanização.

No próximo tópico vamos falar mais sobre este domínio da autoridade e como ele é fundamental para equilibrar a mobilização dos outros dois domínios. Como já percebemos, os

domínios acontecem de maneira constante e dialógica, não estão fragmentados e não podem ser.

4.4.3 A Autoridade Docente: um equilíbrio humanizado entre autoridade e liberdade

O domínio da autoridade e conhecimento teórico se refere à maneira com que o professor ou a professora posiciona seu conhecimento teórico e como realiza a construção dos limites dentro de sala de aula. Ou seja, compreende o conhecimento teórico musical, como consegue articular esse conhecimento para direcionar os alunos em suas práticas, e compreende a forma com que lida com questões comportamentais em sala. Esse domínio engloba a relação entre autoridade e liberdade nas práticas pedagógico-musicais.

Freire fala sobre esse ponto da autoridade em seus trabalhos e sobre como práticas opressivas tendem a serem permeadas não por autoridade, mas por autoritarismo. Ao mesmo tempo, o autor também fala sobre a questão da liberdade e sobre como essa liberdade não pode ser confundida com licenciosidade. A partir desta teoria foi colocada a categoria autoridade e liberdade no núcleo de sentido da educação musical libertadora.

Conforme já foi discutido, o ambiente educacional dentro da sociedade capitalista apresenta, conforme Enguita (1993) e Euridiana Souza (2019), uma proletarianização dos professores, onde a categoria perde sua autonomia dentro do processo pedagógico. É importante dizer que a autonomia se apresenta nas práticas de Israel e Ricardo de maneira diferente. Ricardo possui grande autonomia na construção de seus planejamentos, nas escolhas de repertório, na organização de apresentações, e isso possibilita que suas práticas sejam mais acolhedoras, porque ele pode respeitar os processos dos alunos, como por exemplo se estão prontos para uma apresentação ou não. Essa não é a realidade de muitos professores de música.

O contexto de Israel apresenta uma vinculação à Secretaria de Educação do Distrito Federal, o que envolve uma relação institucional e contratual que Ricardo não possui no Batucadeiros. Israel possui datas comemorativas em que sabe que seus alunos irão se apresentar, por exemplo, e para que suas práticas sejam mais acolhedoras ele precisa conseguir equilibrar as obrigações de currículo e tradição da banda com os processos individuais de cada aluno. Pelos dados, consigo compreender que ele é bastante atencioso aos alunos e suas demandas individuais e que, além disso, é firme no posicionamento de manter a tradição da banda musical. Os contextos diferentes apresentam desafios diferentes e a práxis musical se manifesta a partir do posicionamento de cada professor.

Tanto Israel quanto Ricardo disseram, ao serem perguntados sobre habilidade musical, que a real habilidade que eles utilizam é a “experiência de ter essa paciência, essa vocação de saber a maturidade e os caminhos para ele [o aluno] crescer. Eu acho que é a habilidade maior que eu tenho aqui nesse contexto musical. A habilidade de ter a paciência” (Entrevista com Israel), ou que “é você ler o contexto [...] Isso para mim é um desafio. Ler o contexto, provocar esse contexto, perceber o que eles vão dar de volta, de som, de música, e a partir daí você tem um referencial para você conduzir a experiência (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Essas declarações mostram que os professores compreendem que uma aula de música não é feita somente de habilidades musicais. A aula de música também é feita de acesso aos mundos dos alunos e de humanização, o que se traduz na maneira com que o professor ou professora consegue mobilizar sua autoridade com os alunos. Conseguimos observar a partir dos dados coletados que, conforme Narita (2014) apresenta, os domínios da educação musical presentes em seu modelo teórico não são fragmentados. A habilidade musical, os mundos dos alunos e a autoridade não são caixas separadas. O comprometimento crítico e dialógico, que são fundamentais naquilo que Freire (1987, 2006) apresenta sobre a educação libertadora, é muito importante para que docentes consigam realizar a mediação destes domínios em seus planejamentos e suas aulas.

Os modos pedagógicos (Narita, 2014) que envolvem o domínio da autoridade são: educação musical bancária, diálogo não-musical, liberdade ilusória e educação musical libertadora, além de colagem e afinando com os alunos. Conforme Narita (2014) apresenta, professores de música podem realizar uma educação musical bancária caso suas aulas instiguem a passividade dos alunos, desumanizando-os. Pelas falas e pelo que observei os professores mostram que não estão realizando uma educação musical bancária porque reconhecem que os alunos constituem a centralidade do processo pedagógico-musical. Eles olham para os alunos, acolhem suas dúvidas, chamam atenção dos desatentos, e instigam os alunos a participarem.

Para que a prática fosse considerada no modo pedagógico da liberdade ilusória os professores estariam permitindo que os alunos tivessem apenas uma falsa liberdade de escolha (Narita, 2014). Como a autora apresenta: “As professoras e professores (possivelmente sem intenção) misturam suas ações controladoras com demonstrações musicais e dão aos aprendizes (e as eles mesmos) a ilusão de liberdade de escolha” (Narita, 2014, p. 76)⁵. Gonçalves (2014), que fez uma pesquisa profunda sobre as práticas no grupo Batucadeiros, diz que em uma aula do projeto “não é trabalhada somente a musicalização, mas a interação social. Os alunos

interagem com os educadores, dialogam, trocam aprendizados, o que gera uma troca de experiências na aula” (Gonçalves, 2014, p. 82).

Mesmo que na entrevista Ricardo tenha dito que após a pandemia de covid-19 o instituto renovou seu grupo e está atualmente reconstruindo o que chamam de “multiplicadores”, as práticas que observei foram muito próximas do que Gonçalves elenca como uma troca de aprendizados, algo distante de uma possível liberdade ilusória. Como o próprio Ricardo diz:

Porque assim, até 2019 a gente tinha as próprias regras, que eles criam. Daqui um tempo a gente vai criar as próprias regras, a gente sempre faz uma gestão compartilhada. A gente não está fazendo gestão compartilhada atualmente por quê? Porque o atendimento ainda está pequeno, a gente está em uma fase de captação de recursos para ter mais tempo com eles (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

A gestão compartilhada, como ele afirma, é algo dialógico, e os momentos de conversa que ocorrem antes e depois das músicas, os direcionamentos para as atividades e a forma de abordagem do professor nas quatro observações que fiz foram bastante dialógicos. Nas aulas do professor Israel os alunos também possuem espaço para construir as possibilidades da aula de maneira conjunta. Mesmo que a singularidade da banda musical prevaleça nos direcionamentos do professor, observei que os alunos ficam tranquilos para participar da aula de maneira ativa. Como anotei:

Os alunos participaram ativamente da aula, tocando as músicas propostas pelo professor e tirando dúvidas quando necessário. Em um momento uma aluna disse que estava com dificuldade de se encontrar na partitura. O professor parou a prática musical e disse para ela observar as notas com cuidado, buscando prevenir os erros. Ele repetiu uma sequência de compassos com a aluna e depois o grupo retornou para a prática (Relatório de Observação, 26 de agosto de 2024).

Esse exemplo mostra que Israel realizou uma intervenção em que demonstrou sua habilidade musical, sua autoridade em relação à teoria e que foi respeitoso com a aluna. Além disso, foi perceptível que ele é muito propositivo com os alunos, mas que não diz diretamente onde os alunos estão errando, ele os instiga a solucionar o erro, ficando ao lado para o que precisar.

Durante a prática musical o professor percebeu que a aluna errou, mas não fez uma intervenção direta. Ele percebeu que a aluna também notou o erro. De maneira calma e tranquila ele disse para toda a turma: ‘o que dá para fazer quando você se perde na música? Ouvir!’. Além disso, reforçou a importância de os alunos terem a forma da música na cabeça. Nesse processo, a aluna percebeu onde estava errando e ela mesma tomou as providências para corrigir (Relatório de Observação, 26 de agosto de 2024).

Nesse exemplo podemos ver que o professor mostrou sua autoridade docente para a aluna que estava errando, mas ele não corrigiu de uma vez o erro. Percebi que ele poderia ter feito isso, e que não configura uma transividade ingênua porque ele não se exime de fazer intervenções teóricas quando é preciso. Notei uma sensibilidade de Israel ao conduzir a oportunidade do erro para que a aluna aprendesse e pudesse solucionar problemas futuros que podem aparecer.

A intervenção que ele fez ao dizer “o que dá para fazer quando você se perde na música” foi no sentido de que os alunos busquem suas próprias formas de lidar e corrigir seus erros. Ele mostra a direção: “ouvir”. Mas não diz exatamente qual a forma de se corrigir o erro. De uma forma geral, ele se mostra como um modelo que possui conhecimentos teóricos e habilidades práticas, adquiridos ao longo de sua formação, mas que isso não significa que ele tenha que depositar as respostas e solucionar os percalços sem que o aluno participe ativamente desse processo. Na entrevista Israel falou um pouco sobre isso ao dizer que o professor é aquele que “dá norte para que o aluno chegue naquela forma mais fácil” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Os dois professores participantes consideram importante o bem-estar dos alunos nas aulas e sabem que isso potencializa as práticas musicais do grupo. Algo que percebi ao longo de minha análise foi que a autoridade dos professores está intimamente conectada com a construção dos repertórios trabalhados em sala.

Como foi falado anteriormente, a mobilização do domínio referente aos mundos musicais dos alunos possui estreita relação com os mundos sociais dos alunos, já que as músicas que escutam e gostam reverberam suas afinidades e o seu reconhecimento no mundo. Também falamos sobre como a práxis docente em educação musical possui também uma práxis musical, já que aprendemos música para tocar. A construção de repertório dentro de uma aula de música é algo importante dentro da aula. A banda de música de Planaltina ensaia as músicas para tocar em apresentações; o grupo Batucadeiros ensaia as músicas para tocar em apresentações.

Mesmo que o foco principal das aulas não seja a apresentação em si, é ela que permeia os planejamentos e a construção de habilidades como a segurança e a confiança para se realizar a prática musical. O professor Israel conta que a construção do repertório da banda é direcionada para o evento maior em que eles se apresentam: o carnaval. A banda da escola possui origem como uma banda de frevo que se apresenta em todos os carnavais de Planaltina desde a sua criação. É quase como algo que está no DNA da banda, no coração de sua comunidade e de sua construção social.

A construção do repertório deve envolver esse reconhecimento da sociabilidade dos que estão envolvidos. O professor Israel não escolhe o repertório baseado somente naquilo que ele quer, porque ele também compreende a raiz da banda em que é o maestro e ensina jovens a tocar. Como vimos anteriormente, ele não só valoriza como incentiva que os alunos toquem em outros espaços e exerçam suas individualidades musicais em outros coletivos que não aquele. Porque, como ele mesmo disse na entrevista, a banda de música da escola possui uma tradição e é dever dos que se encontram no presente perpetuar essa tradição de maneira humanizada. Falar que somos a favor das novas práticas não exime que somos a favor da manutenção das culturas e tradições da sociedade, desde que essas não perpetuem práticas preconceituosas.

Israel diz que dá preferência por arranjos que são feitos e pensados para bandas sinfônicas. Com essa ação ele mostra que um professor que exerce sua autoridade na construção do repertório com alunos não valoriza somente os produtos sonoros produzidos pelas bandas sinfônicas, mas também compositores e arranjadores que trabalham ou trabalharam diretamente com isso. Mobilizar o domínio da autoridade, conforme esse exemplo, mostra que o impacto não é somente musical, mas também social. E que reconhecer o trabalho social impacta o trabalho musical. Como Israel diz:

Eu trago esse contexto do dia a dia deles, mas sempre tendo cuidado para a gente valorizar o que a gente está fazendo, porque é isso que mantém. Valorizar essa tradição para ela continuar, porque de uma certa forma ela está esquecida. Aí eu fico no dever de falar: ‘não, eu tenho que segurar onda’ (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

A construção do repertório de Israel também mostra que ele mobiliza a sua habilidade musical porque, conforme ele diz sobre a preparação para o carnaval: “desde o início, ele já começa com o Fogão [um frevo composto por Sérgio Lisboa], que poucas notas realizam a melodia, é uma música que tem um lado educacional que proporciona o aluno se desenvolver” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024). Ou seja, o professor alinha a construção do repertório com a prática pedagógico-musical ao escolher e preparar uma música que ele sabe ser adequada ao nível iniciante.

Podemos perceber mais uma coisa importante que envolve a construção do repertório nas aulas de música. O nível das músicas deve atender às especificidades dos alunos. A música muito difícil pode desanimar, enquanto a muito fácil pode entediar. A escolha da música que representa a tradição das práticas de banda sinfônica e atende a uma demanda pedagógico-musical é algo que demonstra o cuidado do professor e que provavelmente possui relação com a própria experiência pedagógico-musical dele em sua vida.

A música “País Tropical”, que estavam ensaiando com mais foco durante minhas observações por conta do desfile de 7 de setembro, como o professor disse: “é uma música pro carnaval. É uma música que eu estou preparando para tocar no carnaval que é samba e fala do carnaval e tal... ela já tá aí e: ‘opa’, encaixou no 7 de setembro” (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024). A construção do repertório da banda está diretamente ligada com os materiais sonoros produzidos por essa banda, sejam vídeos de apresentações, gravações dos ensaios ou eventuais músicas que a banda possa gravar.

Os produtos musicais que colhi para análise foram, em sua maioria, trechos dessa música preparada para o desfile. Em uma observação presenciei o professor trabalhando o andamento da música com os alunos. Ele disse que os passos da marcha que os alunos iriam fazer no desfile poderiam ser utilizados para marcar o andamento e que essa poderia ser uma boa estratégia para os alunos não perderem a velocidade. Além disso, no ensaio em questão não havia ninguém tocando um instrumento de percussão, o que o professor reconheceu e disse que no dia seria mais fácil pela presença desse tipo de instrumento, porque ele ajuda a marcar o andamento.

Nesse exemplo podemos ver que Israel mobiliza sua habilidade musical porque procura fornecer estratégias para a resolução de um comum problema entre músicos: a perda do andamento. Além da habilidade musical ele também mobiliza o acesso aos mundos dos alunos porque ele sabe que os alunos estarão lá, na “linha de frente”, apresentando a música e desfilando. E que a segurança e o conforto dos alunos envolvem, também, o parâmetro musical do andamento. Reconhecendo que a falta das percussões torna o processo mais difícil e dizer isso para os alunos, mostra que ele mobiliza sua autoridade ao reconhecer com seus pares que manter o andamento da música não é fácil e que músicos mais experientes também podem possuir essa dificuldade.

Ele mostra como a música envolve a repetição prática. E que essa prática está diretamente relacionada com o êxito na apresentação. Visto que o êxito na apresentação vai reverberar na confiança e segurança dos alunos tocando seus instrumentos, o que pode favorecer seus mundos individuais para que eles se sintam bem e exerçam suas musicalidades em outros espaços. Ou seja, em uma prática inicialmente simples de andamento, o professor de música pode estar mobilizando os domínios da educação musical libertadora (Narita, 2014) e isso tudo dentro da proposta de repertório que ele construiu e adaptou para a turma.

Isso mostra como a educação musical libertadora (Narita, 2014) pode ser diretamente relacionada com os diversos projetos de escolas e repertórios de bandas escolares ou grupos de

música como o Batucadeiros. A construção do repertório envolve a tomada de posição porque diz respeito àquilo que o professor está perpetuando e como ele está equilibrando suas escolhas com o bem-estar e conforto dos alunos. Ricardo conta que a experiência do Batucadeiros é diferente porque a música de percussão corporal não é uma música que se escuta cotidianamente em casa ou na rádio.

Porque, que música é essa que você fez aqui com a gente hoje? A gente ouviu essa música no rádio? A gente não ouviu né, entendeu? Assim, Barbatuques, a gente canta umas coisas, mas, muitos desses batuques são coisas que a gente tá fazendo aqui, que não é uma música de consumo. Mas que é ponte para esse relacionamento, para essa descoberta da musicalidade do corpo, a sua própria musicalidade, e que faz parte constituinte desses meninos que estão vivendo isso com a gente (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Então, de uma maneira diferente do professor Israel, que cuida para a manutenção da tradição da banda sinfônica, o professor Ricardo cuida para a manutenção da tradição da percussão corporal e seus métodos. Ricardo cita o grupo Barbatuques, que é o mais famoso grupo de percussão corporal, mas salienta que não é o suficiente para que a percussão corporal e sua produção seja uma cultura de ampla reprodução. Mas, ele conta que a relação que as crianças constroem com a percussão corporal é algo que passa a fazer parte delas. Mais um exemplo de como o professor pode equilibrar a manutenção de uma tradição com os mundos dos alunos. A maneira com que ele passa as músicas do repertório para as crianças diz sobre como as crianças vão se relacionar com essas músicas. E o professor ou professora de música precisa se atentar a isso.

Nas minhas observações o grupo Batucadeiros estava mais focado em ensaiar a música “Você Chegou”, justamente do grupo Barbatuques. Então, grande parte dos produtos sonoros que gravei são relacionados a essa música. Essa música é feita com percussão corporal e com muitas vozes de crianças, o que possibilitou reconhecimento por parte dos alunos. Percebi na aula que seus olhos brilharam quando ouviram aquele coro infantil. Fato que se repetia quando eles entoavam a plenos pulmões o refrão da música.

Essa música constitui o repertório construído no Batucadeiros porque está sendo preparada para apresentações. Além disso, perpetua a prática da percussão corporal, valoriza a tradição, e acessa os mundos das crianças pela referência das vozes infantis. Com essa música Ricardo pôde trabalhar várias sequências de percussão corporal, trabalhando o ritmo do baião e suas variações. Nas práticas em que tocamos percussão corporal nessa música, foi muito divertido; observei que as crianças que tinham mais facilidade nas sequências estavam ajudando

as que tinham dificuldade e que os alunos compartilhavam entre si quando conseguiam realizar a sequência de percussão corporal com êxito.

Em uma das observações boa parte da aula teve foco no ato de cantar a música. Então, além de se preocuparem com as sequências rítmicas, os professores do Batucadeiros também dedicaram momentos específicos nas aulas para trabalhar o canto das crianças, porque a soma da percussão com a voz compreende a completude do produto sonoro. Essa música caiu como uma luva no grupo de crianças, rapidamente elas se identificaram. A música é bem animada e provavelmente isso passou pela cabeça do professor quando ele planejou colocar essa música no repertório.

Em outros momentos da aula o professor explora músicas que não necessariamente foram feitas com percussão corporal, mas que trabalham diferentes ritmos das diferentes culturas musicais. Ele conta que trabalha muitas músicas folclóricas e cantigas de roda. Alguns exemplos de música que presenciei em minhas observações foram a parlenda “papagaio come milho, periquito leva a fama” e o famoso “Samba Lêlê”.

Você tem todas as matrizes rítmicas africanas e brasileiras nas cantigas de roda. E pra gente é muito gostoso de fazer, faz sentido para nós, mas não se limita a isso, entendeu? É aberto. E, na medida que eles vão se expressando, a gente tenta receber isso e ver no que transformamos esses sons e essas músicas (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

O professor Ricardo demonstra com essa fala que os repertórios e as referências se transformam a partir das relações que são construídas pelas músicas. Ou seja, a música se transforma a partir das pessoas que fazem essa música. Isso nos traz de volta para a educação musical libertadora (Narita, 2014). A construção dos repertórios de um grupo infantil ou de uma banda de escola precisa acompanhar de maneira dialógica as transformações ocorridas no cotidiano das práticas musicais. E dessa forma o trabalho se desenvolve, potencializando a práxis musical. Mais uma vez Ricardo reflete e diz que:

A música não importa tanto. O importante é: que música vamos fazer com eles. Que música que a gente vai conseguir extrair nessa fusão, nessa multiplicidade de relacionamentos, nessas dificuldades, nesses contextos. Como a gente faz com música com tudo isso? E como eles saem tão felizes? E como eles voltam tão felizes? (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

O professor considera e afirma que, para se realizar música, as crianças precisam querer voltar para o lugar onde exercem essa musicalidade. E que o conforto, o acolhimento e o pertencimento são tão importantes que a música pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento das crianças em diversas esferas sociais, como a confiança, a felicidade, o

reconhecimento, a amizade. Isso reforça a potencialidade da aula de música e como professores e professoras de música podem, de maneira prática, exercendo seu planejamento, mobilizando seus domínios pedagógico-musicais, realizar uma aula de música que seja humanizadora.

A humanização está conectada aos três domínios da educação musical libertadora (Narita, 2014). A habilidade musical que é mobilizada de maneira desumanizadora pode indicar uma prática soberba, de um professor ou professora de música que deseja mostrar mais suas habilidades do que realmente ensinar seus alunos. Quando os professores mobilizam os mundos musicais dos alunos, eles precisam fazer isso de maneira humanizada e crítica para não excluir seus direcionamentos e a importância de suas figuras. Essa criticidade no compromisso em abarcar os mundos musicais dos alunos, mas não deixar que eles deixem de conhecer novos repertórios se encontra com o domínio da autoridade. Se essa autoridade não é mobilizada de maneira humanizada, o professor pode acabar realizando uma prática que seja autoritária e desumanize seus alunos.

Gostaria de chamar a atenção para a seguinte fala do professor Ricardo sobre a gestão compartilhada que ele realiza no projeto Batucadeiros:

Mas o que é uma gestão compartilhada? Senta, faz a roda, ou pequenos grupos ou o grupão, caderninho na mão: ‘O que que foi bom nessa atividade? O que que foi ruim? O que que atrapalhou?’ Aí eles vão levantando. Cara, é uma delícia. É uma delícia. Eles vão dando as soluções. E aí, a gente estabelece a autoridade a partir de um combinado do grupo (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Ele comenta que “estabelece a autoridade a partir de um combinado do grupo”. Essa fala é interessante porque condensa o que estamos falando sobre mobilizar uma autoridade que seja humanizada e crítica. Ricardo conta que, em alguns momentos, ele observa as crianças do grupo se cobrando dos combinados realizados, algo que horizontaliza de maneira natural a relação dentro do grupo. A maneira com que Ricardo exerce sua autoridade promove um aprendizado de responsabilidade dos alunos. Como ele conta:

É engraçado. Hoje tinha uma das meninas sem camiseta. Aí eles falaram assim: ‘você está sem camiseta e tal’, né? Eles mesmos começam a cuidar da proposta. E aí, fica mais fácil de você administrar essa questão da autoridade, porque não fica só em cima de mim: ‘ah, o Ricardo que manda e eles obedecem’ (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Isso mostra que, dentro do grupo Batucadeiros, a construção de limites não é feita de maneira vertical pelos professores. Consideramos que compreender um compromisso real com a construção de limites dentro de uma sala de aula envolve acreditar que não somos nós que transferimos esses limites aos alunos. Freire (2006) diz que a construção de autonomia não é e

não pode ser algo “dado” para alguém, porque isso não representa uma transitividade crítica. O fato de os alunos também exercerem algum tipo de cobrança entre si é importante para que eles entendam a importância dos limites. Além disso, eles participam da construção dos combinados, então eles se enxergam no processo de cobrança. Não é uma relação passiva com isso e sim uma relação ativa e participante. Como Ricardo afirma, desde o início do grupo a decisão coletiva era contemplada, pois sempre existiu muito diálogo nos encontros musicais:

No decorrer dos encontros, aspectos como sonhos, objetivos e planos, foram abordados a partir das necessidades, vontades e liberdades. Como consequência disso e entusiasmados com os resultados musicais alcançados, a nova comunidade musical realizou uma votação para a escolha do nome do grupo. O nome escolhido pela maioria foi: Batucadeiros. Os próprios membros criaram suas normas de funcionamento e estabeleceram metas (Amorim, 2016, p.20).

Isso se relaciona diretamente com a segurança e a construção de liderança das crianças. Como vemos a partir dos dados e das análises apresentados, as práticas compreendem um posicionamento. Os professores sabem e eu percebi pelo que passei nas turmas que a realidade dos alunos é complicada no que tange a questão social e que a aula de música pode ser um espaço acolhedor e afetivo. Promover um espaço afetivo e acolhedor favorece a segurança dos alunos, o que favorece a prática musical proposta pelo professor e o que favorece os mundos pessoais dos alunos.

O professor Ricardo reforça isso quando diz que a aula de música é o espaço onde as crianças precisam se expressar e que:

O cuidado é que esse espaço educativo seja um espaço em que as pessoas sejam respeitadas na sua expressão, porque eles só vão se expressar se houver respeito. Se eles sentirem seguros: ‘Pô, eu vou batucar aqui, eu vou improvisar, ninguém vai ficar me zoando’ (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Ricardo relaciona essa expressividade com a construção de liderança. A temática do protagonismo é recorrente e se relaciona diretamente com o pertencimento e a segurança para se expressar. A aula de música pode ser um espaço em que exercemos liderança e protagonismo. Mas, além de promover liderança e protagonismo, a aula de música pode possibilitar com que você lide com a liderança e o protagonismo de uma outra criança, ou outro jovem, ou outro par musical presente na sua prática individual. Como Ricardo diz que “esse momento de liderança é um momento em que ele vai estar se expressando musicalmente. E não é só isso, ele vai ter um grupo todo ouvindo ele se expressar” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Ao dizer que o grupo todo ouvirá o aluno se expressar ele mostra que reconhece como a aula de música pode ser importante no fortalecimento das individualidades e das

coletividades. A práxis musical se fortalece quando as pessoas envolvidas estão bem e acolhidas. Ricardo contou na entrevista que em sua formação musical passou por conservatórios e locais mais rígidos de envolvimento com a práxis musical e, considerando sua experiência e sua tomada de posição, ele reconhece que o acolhimento promove uma melhor prática musical.

Ele não se exime de reconhecer sua importância para os alunos, de compreender que é uma referência para os mundos dos alunos. Como ele diz, “eu sei que eu vou fazer uma música bonita se eu tiver um grupo que eu cuidei bem. E às vezes eu preciso chegar no menino e dar uma dura, conversar assim: ‘cara, você vai ser um homem’” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). Nesse momento ele demonstra que reconhece a realidade dos seus alunos. E, como já foi dito anteriormente, podemos compreender que isso possui um impacto grande no reconhecimento dos mundos musicais dos alunos. Porque os mundos musicais dos alunos representam seus mundos sociais, suas vivências práticas.

O professor prossegue dizendo sobre a relação dos alunos com a criminalidade e que já teve que dar duras nos alunos no sentido de auxiliar para que eles sejam conscientes das suas próprias ações. Como ele diz:

Esse ano não, mas o ano passado eu tinha meninos que já eram aviõezinhos do tráfico, gente que até já estava liderando. Eles mudaram, não estão mais com a gente, mas assim, você tem que chamar o menino, tem que conversar de uma forma mais firme e dar limite. Sobretudo, dar limite, porque a gente precisa aprender a viver com os limites. Porque a vida nos impõe limites o tempo todo, então faz parte dessa formação e eles precisam entender (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Aqui ele demonstra que sua autoridade como professor compreende construir limites com os alunos que são de suma importância para os seus próprios futuros. Novamente a relação que o próprio Ricardo tem com a comunidade em que trabalha se mostra importante para que sua prática seja potencialmente libertadora. O projeto Batucadeiros é antigo no Recanto das Emas, faz parte da construção cultural do local. Assim como a banda de Planaltina, os dois contextos permitem aos professores que eles não só se relacionem como professores, mas também como seres humanos que compartilham vivências parecidas, frequentam os mesmos lugares, dentre outras coisas.

Ricardo conta que, em uma das aulas que observei, percebeu que um aluno estava meio disperso, conversando bastante, sem entrar nas rodas. Eu percebi em minha observação que esse aluno estava mesmo mais distante, comparado aos outros dias em que observei. Ricardo mostrou na entrevista que conhece a situação do aluno e que isso foi fundamental para que ele fizesse a melhor intervenção possível, pensando no bem-estar do aluno. Ele conta:

O pai dele é batucadeiro nosso, que passou por nós, por aqui, pequenininho. Chegou aqui do tamanho dele, e, cara, se envolveu com um tráfico de drogas, tava foragido, devendo para a polícia. Trouxe o menino... o ano passado ele trouxe para a gente, e sei lá, um mês [depois] ele foi preso, vai ficar um bom tempo lá. E esse menino chega e fala pra mim ‘Poxa, hoje não é um dia legal’ ‘hoje foi legal?’ ‘Não, pra mim não foi um dia legal, meu pai foi preso’. Eu conheço a história. Do pai que chegou pra mim pequeno, que tá pagando [pelos crimes], e dele que tá chegando pra mim (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

A partir desse exemplo vemos como a mobilização da autoridade docente envolve um cuidado com a realidade onde se desenvolve o processo pedagógico. Ricardo completa dizendo que:

Assim, muito barulho é uma coisa que me atrapalha bastante, para minha criatividade. Mas eu tenho que lidar com isso, então a gente... faz parte a gente aliviar. Então, assim, ele estava atrapalhando, estava atrapalhando bastante hoje. Aí parou ali, me abraçou, fiquei lá abraçado. Quando vocês estavam batucando eu fiquei lá abraçado, porque ele tá sentindo essa falta do pai dele (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

O professor Ricardo não nega que isso atrapalha a prática musical, mas reconhece que não é algo simples. A maneira com que ele realiza a intervenção é muito importante no processo de aprendizado do aluno. Mobilizar sua autoridade envolve compreender a situação difícil do aluno e, não necessariamente conversar com ele sobre isso, mas acolhê-lo de maneira afetiva e humana. Ele conta que às vezes precisa exercer uma função quase paterna com os alunos e que isso é inevitável porque muitos deles não possuem um espaço de aprendizagem em suas casas. Por diversas questões, devemos compreender que a realidade educacional, principalmente em uma escola pública e um projeto social, é uma realidade desigual. Como Ricardo diz:

Cara, não tem jeito, faz parte porque nós somos... se a gente pensar a origem, a nossa origem é tribal, da humanidade, está no nosso DNA, né? Então, a relação tribal, a relação da nossa música, que é uma relação tribal também, entendeu? Que eu gosto muito desse conceito, de: aprendendo no embolo, na vida, aprendendo no dia a dia, nas relações. E nem todo mundo é bom demais, nem todo mundo é ruim, tá todo mundo ali contribuindo pra essa expressão, pra essa necessidade, realização e essa vivência, essa expressão dessa musicalidade (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Essa fala mostra que ele compreende que o processo pedagógico-musical precisa ser humano. Em um momento da entrevista ele disse, brincando que seria polêmico, que “a música nem é tão importante assim”. É até irônico essa fala, considerando toda a vivência e experiência musical do professor. É sobre aquilo que falamos anteriormente sobre a música ser algo que fortalece os seres e possibilita que eles se expressem.

O compromisso de um professor de música que busque ser libertador, segundo nossos referenciais aqui utilizados, é o professor que reconhece que viver como músico é só um dos

caminhos que podem ou não ser escolhidos pelos alunos, mas que, se o aluno construir uma relação íntima com a música, como algo que o fortalece, o acolhe e o deixa seguro, independentemente de sua ocupação ele poderá ter na música um combustível importante para o seu bem-estar social, físico e psicológico.

No caso das práticas do professor Ricardo com o grupo Batucadeiros fica bem nítida essa relação com o bem-estar social, físico e psicológico. A práxis musical exercida pelo grupo envolve a percussão corporal e isso traz uma especificidade corporal para a práxis. Ricardo reconhece que a percussão corporal possibilita trabalhar diversas coisas sobre marcação de limites, entendimento do próprio corpo, respeito aos corpos dos outros, dentre outras coisas fundamentais na constituição dos seres humanos. Podemos ver como a música é utilizada para um processo que todos os seres sociais passam: o reconhecimento de si e o dos outros. Como o professor Ricardo diz:

Eles estão lidando com o corpo, tocar no corpo do outro, tem limites, tem limites, tem respeito, ‘aiaiaiai sem machucar’, entendeu? Então, está muito inserido nas brincadeiras, nos jogos. Muitas coisas que a gente não precisa nem falar, vai acontecendo pela própria prática, esse lidar com o outro e consigo mesmo, isso vai acontecendo, organizar o corpo, organizar o meu olhar, organizar a minha percepção (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Em uma das minhas observações o professor fez uma roda de improviso com as crianças, onde quem se sentia à vontade poderia ir para o centro improvisar, enquanto as outras crianças da roda iam repetir o improviso. Essa é só uma das brincadeiras e atividades do grupo que promove esse revezamento de liderança e a construção de uma segurança individual. Neste dia uma menina que é do grupo há pouco tempo se sentiu bem para ir no centro improvisar. Ricardo percebeu isso e atuou de uma maneira que possibilitou com que ela se expressasse e minimizou quaisquer adversidades que poderiam acontecer, como se sentir envergonhada ou ficar sem saber o que fazer pela baixa experiência com o grupo. “Eu senti que ela estava se perdendo, aí eu puxei, dei um incentivo para ela” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024), disse ele.

Eu estava nesse momento e vi como isso aconteceu de uma maneira tranquila, sem que a intervenção do professor atravessasse a liderança da aluna. Ela estava fazendo algumas sequências de improviso e quando Ricardo percebeu um intervalo entre sequências seguido de uma expressão de dúvida da menina ele puxou e fez uma sequência condizente com o nível de habilidade musical dela. Como anotei no meu relatório de observações:

Ricardo demonstrou que estava mobilizando sua habilidade musical, sua autoridade e o acesso aos mundos dos alunos ao realizar sua intervenção. Além disso foi atencioso para intervir no momento correto, permitindo a fluidez da prática (Relatório de Observações, 05 de agosto de 2024).

Podemos ver como uma brincadeira mobiliza os três domínios da educação musical libertadora (Narita, 2014). A autoridade se mostra no momento em que ele permite a liderança da aluna, mas fica ao lado atento para qualquer possibilidade de intervenção; a habilidade musical molda a intervenção, que ele faz respeitando a habilidade musical que a aluna está apresentando e equilibrando a prática; e o acesso ao mundo da aluna porque ele reconhece o nível musical dela e sua realidade social, e compreende que ela quer espontaneamente buscar esse protagonismo é algo importante para que ela se sinta acolhida e segura para exercer sua práxis musical. O professor Israel diz:

Bom, a primeira coisa é que... não é religião nem nada disso, mas eu sinto que, intuitivamente, eu tenho uma facilidade musical que me foi trazida de outras vidas. Então, assim, naturalmente, eu tenho uma facilidade muito grande de ter paciência até o aluno desenvolver, entendeu? Eu acho que a habilidade musical de eu ter passado todo esse processo de desenvolvimento... eu tenho habilidade, mas eu tive que limpar e trabalhar. Isso me trouxe a qualidade de saber esperar o aluno desenvolver (Entrevista com Israel, 04 de setembro de 2024).

Ele reconhece “ter passado todo esse processo de desenvolvimento” pessoal e que isso o qualificou para ter “a qualidade de saber esperar o aluno desenvolver”. Isso mostra que o professor reconhece a importância de sua trajetória social e musical dentro daquele espaço. Ele demonstra sua humanidade ao dizer que a facilidade musical “foi trazida de outras vidas”. Israel parece ter falado que essa crença não é religião com receio de que isso indicasse algum tipo de alienação. Se olharmos pela maneira que Freire (1983, p. 40) fala sobre religião, ele diz que ela encarna o sentido transcendental das relações humanas e que “jamais deva ser um instrumento de sua alienação”.

Em determinado momento da análise, me questionei se a religiosidade dos participantes não poderia direcionar de alguma forma suas práticas, tornando-as não libertadoras. Se, por exemplo, o trabalho de Ricardo possui um direcionamento mais religioso do que social. Refleti sobre isso e penso, a partir dos dados dos participantes, que eles não se deixam alienar nesse sentido, independentemente da religião que sigam. Ao longo das observações e das entrevistas percebi que os professores, se abordavam algo sobre espiritualidade, faziam de uma forma aberta e respeitosa. Respeitar os alunos envolve respeitar seus vínculos religiosos e isso reverbera no fortalecimento das individualidades a partir da

espiritualidade. Israel reconhece que seu trabalho docente envolve determinada espiritualidade porque ele sente que tem uma facilidade ancestral para isso.

Em sua dissertação Ricardo fala abertamente sobre sua religião e como isso conduz, desde o início, as práticas no Batucadeiros. Como ele diz:

Buscamos a conexão com o sagrado, tendo como base nossa experiência cristã, contextualizada na própria origem do Batucadeiros e sua relação com a igreja evangélica. Por isso, temos a centralidade desse momento, nos ensinamentos de Jesus Cristo, dos evangelhos bíblicos, nos quais buscamos sabedoria, abrigo e inspiração (Amorim, 2016, p. 149).

O Batucadeiros surge dentro da Igreja e isso não diminui a criticidade de Ricardo, porque suas práticas pedagógico-musicais não se fecham dentro de uma regra ou normativa religiosa. Em minhas observações eu senti a sabedoria, o abrigo e a inspiração que Ricardo promove em suas aulas.

Ricardo demonstra compreender a complexidade das relações humanas e os dados mostram isso. Ele sabe que o grupo Batucadeiros é composto por uma diversidade religiosa. Como ele diz, “reiterando nossa concepção da totalidade humana, damos uma atenção especial à dimensão da espiritualidade em nossas práticas, sendo o Batucadeiros constituído por diferentes vertentes religiosas” (Amorim, 2016, p. 149).

Em determinado momento da entrevista, ao falar sobre a prática de se ensinar música na sociedade humana, ele disse que esse processo “é como a cultura da roda de choro, a cultura dos terreiros, dos ogãs. Tem sempre alguém batucando ali já a muito tempo e outros vão aprendendo” (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024). Ele demonstra sua humanização porque compreende que sua prática envolve seres humanos, e que isso acarreta a habilidade, enquanto docente, de mobilizar uma práxis com ética.

Ricardo mostra a consciência que ele tem sobre as relações humanas e suas complexidades. Reconhecer que nem todo mundo é bom demais e nem todo mundo é ruim, é reconhecer que as aulas de música são acessíveis para todas as pessoas, independentemente de habilidade, pré-disposição, dom, ou seja, o que for que a sociabilidade humana inventa para fragmentar e hierarquizar nossa expressão artística. Como diz Gilberto Gil, “a cultura é ordinária”, ela é “necessidade básica” dos seres humanos. A música, assim como ele fala da cultura, nunca deve ser tratada como algo extraordinário, algo que somente uma parcela de pessoas pode fazer ou pode consumir.

Neste trabalho, me comprometi a investigar a práxis docente de dois professores de música. Acredito que consegui refletir sobre isso e oferecer alguma contribuição para a

discussão sobre a educação musical e a formação de professores e professoras de música. Os conceitos trabalhados envolvem a dialética e acredito que meu posicionamento ao longo do texto foi de apresentar minhas ideias de maneira respeitosa e posicionada. Direcionada para uma formação pedagógico-musical que seja crítica e comprometida com a melhoria do ensino de música.

O objetivo de compreender como os professores participantes relacionam a teoria e a prática, assim como o objetivo de fazer uma análise a partir do modelo de Narita (2014), foram fundamentais para estruturar as reflexões sobre a práxis docente e suas possibilidades transformadoras. Compreendo que uma práxis humanizada e transformadora, por parte de professoras e professores, é possível e está relacionada com os domínios da educação musical libertadora (Narita, 2014).

A habilidade musical é o conhecimento específico, aquilo que todas as áreas de formação possuem, o que envolve as necessidades humanas relacionadas a cada categoria profissional. Por exemplo, a categoria de educadores e educadoras musicais possui uma formação que envolve determinados conhecimentos e esses conhecimentos estão ligados às necessidades socialmente construídas da educação musical. O conhecimento específico é o que nos individualiza dentro de nossa coletividade. É como um grande grupo, em que cada um possui uma habilidade específica e contribui à sua maneira. Isso envolve valorizar as potencialidades de cada um, mas também envolve a confiança entre os seres humanos.

A autoridade docente é sobre reconhecer essa especificidade de cada pessoa dentro da estrutura societária e agir de maneira ética para que isso desenvolva autonomia. É sobre professores que sabem que são professores, sabem que estão ocupando um espaço importante dentro da formação de seus alunos e que isso envolve comprometimento crítico e autorreflexivo. A humanização é posicionar essa autoridade de maneira anticapitalista e contra tudo aquilo que separa, hierarquiza e diminui os seres humanos.

A precarização das relações de trabalho é desumanizadora. Devemos agir como profissionais que se posicionam constantemente contra o acirramento dessa precarização. É preciso compreender a luta e a esperança como formas de se transformar a realidade e vislumbrar a construção de um futuro que seja mais humanizado. A educação musical libertadora (Narita, 2014), conforme compreendi ao longo desta dissertação, é uma possibilidade para se construir uma educação musical para além do capital. Na próxima seção, irei apresentar reflexões sobre a luta e a esperança, finalizando de uma maneira que, aliada à

análise apresentada, possa contribuir para compreendermos “a realidade que nos é imposta e, quem sabe, ter armas para transformá-la” (Requião, 2020, p. 23).

5 POR UMA EDUCAÇÃO MUSICAL QUE SEJA ALÉM DO CAPITAL

Considerando a análise feita, acredito que este trabalho pode oferecer possibilidades e inspirações para se buscar uma práxis docente revolucionária de professores e professoras de música. O estudo de caso ancorado no referencial teórico possibilitou uma análise sobre casos específicos que podem servir para a construção de novas possibilidades de reflexão e inspiração.

Esta última seção reflete sobre uma possível educação musical que seja para além do capital e quais são os caminhos que devemos seguir para se buscar esse tipo de educação musical. Retornando ao caminho dos objetivos mostrarei como esta pesquisa se posiciona no campo teórico da educação musical e o que fica como abertura para novas investigações epistemológicas.

Os tópicos são divididos em “A educação musical como instrumento de luta” e “A educação musical como instrumento de esperança”. No primeiro tópico, relaciono o modelo da educação musical libertadora (Narita, 2014) com autores e autoras que apresentam a ação coletiva e a luta dos povos oprimidos como os únicos caminhos possíveis para romper com a lógica de desumanização. Nesta reflexão, encontramos subsídios que mostram como a educação musical, que compreende a arte e o aprendizado, pode ser um instrumento importante na busca pela humanização.

No segundo tópico, focarei na temática da esperança no sentido de fortalecer a práxis docente revolucionária e oferecer possibilidades para se acolher dentro da luta coletiva. Como Freire (1987) diz, a criação a partir da práxis é o que nos possibilita vislumbrar um futuro diferente daquele que a sociedade desumanizadora nos apresenta. Este último tópico é para dar fôlego e mostrar que a luta coletiva somente é feita a partir da esperança da construção de uma educação que seja para além do capital e que a educação musical libertadora (Narita, 2014) é uma forma valiosa de exercitarmos essa esperança de romper com a lógica mercadológica e reprodutivista.

Comumente a seção de conclusão é uma seção onde o autor apresenta seus achados e suas reflexões finais. Faço isso, mas, de forma proposital, trago citações de autores e autoras que dialogam com meu trabalho, no sentido de trazer vozes que falam com suas próprias palavras, e que, juntas, representam a potencialidade da luta coletiva. Esperançar como estratégia de luta é reconhecer que somente na ação coletiva podemos transgredir a educação da forma como ela é posta.

5.1 A educação musical como instrumento de luta

Uma reflexão importante trazida ao longo do texto foi a importância de reconhecermos a verdadeira coletividade que permeia a construção de uma educação que se queira libertadora. No âmbito acadêmico, por exemplo, a contribuição para uma possível transformação da educação é feita a partir da pesquisa, que é algo feito individualmente, mas que envolve a coletividade. Quando escrevo este trabalho, aprofundo minha sensibilidade analítica a partir de outras pessoas que contribuíram para uma educação transformadora. Os pensamentos, mesmo que intencionalmente selecionados para serem aproximados, não são homogêneos e cabe à minha individualidade relacioná-los e apresentá-los.

Eu não poderia ter atingido determinada maturidade de análise se não fossem as conversas em grupos de pesquisa, aulas das disciplinas do mestrado, orientações individuais e leituras feitas ao longo de todo o processo. Pude exercer minha criatividade ao mediar autoras e autores que apresentam um posicionamento sobre como podemos compreender as nuances da nossa realidade presente para poder vislumbrar um futuro mais humanizado.

Se compreendemos a práxis docente de professores de música como uma ação e reflexão posicionada para a construção de uma sociedade mais justa socialmente, devemos compreender que o processo de transformação amplo precisa ser coletivo. O espaço educativo é coletivo e envolve diversos agentes. Exercer uma prática pedagógico-musical que seja libertadora pode promover a construção de novas perspectivas criativas no ambiente escolar.

Não devemos negar, claro, as dificuldades que acompanham a luta coletiva, ainda mais se considerarmos uma sociedade que desumaniza os cidadãos. Como Mészáros (2008) apresenta, “apenas a mais consciente das ações coletivas” poderá livrar a classe trabalhadora dessa “grave e paralisante situação” (Mészáros, 2008, p.45). Segundo o autor:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (Mészáros, 2008, p. 46 e 47).

Mészáros (2008) reforça a ideia de que esperar que a sociedade mercantilizada construa mecanismos para possibilitar a tarefa de romper com a lógica do capital é algo que não devemos considerar. Por isso, a transformação real, também no âmbito educacional, passa pela luta coletiva porque precisa ser essencial, ou “devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45).

Essa ação coletiva que busca ser essencial precisa partir de nós, de nossa humanização. Freire (1987) diz que a realidade é domesticadora e, como professores e professoras podemos agir na contracorrente dessa domesticação, favorecendo a humanização dos envolvidos conosco no processo educativo e possibilitando o vislumbre de uma alternativa essencial para a sociedade. Para essa humanização, precisa acontecer a conscientização, e:

Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta (Freire, 2011, p. 129).

No livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks dedica um capítulo inteiro para falar sobre Freire. A autora faz um exercício de se autoentrevistar, onde seu nome de batismo representa a pessoa que faz as perguntas e seu pseudônimo é quem responde. Neste capítulo, ela fala sobre como os escritos de Freire e de outros autores como Malcom X e Fanon foram muito importantes para que ela pudesse expandir seus horizontes acerca da educação. Ela conta que quando encontrou a literatura desses autores estava com sede, uma sede que representava “aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar” (hooks, 2017, p. 71). Como ela diz:

Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito. Imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água (hooks, 2017, p. 71).

Esse relato de hooks (2017) nos mostra como a educação possui papel fundamental na construção de alternativas e possibilidades para que educandos se libertem de suas prisões. Não é o educador ou educadora que irá libertar seus educandos, porque isso retira a autonomia deles. Mas são educadoras e educadores que possibilitam que os educandos construam em si mesmos sua própria libertação. Somente com essa conquista de autonomia, essa conquista de liberdade, é que os educandos poderão contar e viver suas próprias histórias. Quando os educandos individualmente estão fortalecidos, sendo protagonistas de suas próprias vivências, teremos uma possibilidade de aumentar a luta coletiva pela transformação da educação. Uma ação coletiva não se faz com participantes superficiais.

É preciso que busquemos aprofundar o entendimento de classe, de raça, de gênero e de todos os outros determinantes que caracterizam nossa sociedade, porque a lógica desumanizadora hierarquiza esses determinantes e atribui diferentes valores sociais para as

pessoas. Ser protagonista de sua própria história entra nesse sentido de, mesmo em uma sociedade que me enquadra de determinada forma, eu sei que posso romper com isso e explorar horizontes. Quando eu faço isso, mostro que os outros também conseguem. A figura do educador e da educadora é extremamente importante para auxiliar nesse processo e oferecer possibilidades para os educandos se fortalecerem. Como hooks (2017) apresenta:

Quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) - que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca - que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e da prática de ensinar (hooks, 2017, p. 74).

A autora fala sobre a arte e a prática de ensinar, dando a devida importância sensível ao processo educativo. É essa importância que devemos, como professores e professoras que se comprometem com a transformação a partir da educação musical, atribuir para nossa práxis docente. Professoras e professores de música possuem um poder grande de contribuir ou não para a construção de potencialidades pelos seus alunos porque a música dialoga com as pessoas de maneira específica.

A música transmite significados, valores, tradições e crenças de uma maneira única e poderosa. A educação musical libertadora (Narita, 2014) se apresenta valiosa nesse sentido, de poder ser uma alternativa para uma aula de música que efetivamente reconheça os alunos e mobilize a habilidade e a autoridade do professor e da professora. As lutas na sociedade estão diretamente relacionadas ao fazer musical, dada a tamanha importância da música na construção histórico-cultural dos seres humanos.

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espço a tempo-espço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acordos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica (Freire, 1992, p. 21).

A luta é categoria histórica, social, material e dialética. As engrenagens do capital, que desumanizam o ser social, atuam para que esse ser social não construa sua autonomia e vá se desumanizando ao longo da vida de trabalho. A educação, espaço de luta, ainda é um campo de embate de forças primordial para a manutenção do capitalismo.

No próximo tópico iremos finalizar este trabalho dando foco na educação musical e o esperar, visto que não se faz qualquer tipo de transformação da sociedade sem que antes possamos vislumbrar, com esperança, que essa transformação é possível. Isso é práxis

transformadora, quando idealizamos e buscamos fazer, com posicionamento ancorado na superação do capital. Isso é criatividade humana, que é produto de sua própria história e promotor de seu próprio futuro. Somente nos apropriando das nossas histórias, podemos ocupar espaços para lutar por essa transformação.

5.2 A educação musical como instrumento de esperança

Souza (2019) apresenta que a perspectiva da profissão artística atualmente se apresenta entre a ilusão de autonomia e o recurso da esperança. A ilusão de autonomia seria a dependência estrutural e a desumanização. Enquanto o recurso de esperança acredita “nas escolhas, no papel e na agência da música e da arte na sociedade” (Souza, 2019, p. 85).

Esse recurso de esperança é diretamente relacionado quando Freire (1992, p. 5) diz que a “esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica”. Se já falamos sobre a educação musical ser um instrumento de luta devido a sua possibilidade de transformação, penso que esta dissertação precisa finalizar com o devido combustível para essa luta: a esperança. Como Freire (1992, p. 5) diz:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais.

Não quero reforçar a esperança ingênua e superficial, e sim a esperança comprometida com a luta pela transformação da sociedade. Essa esperança precisa ser combustível para o confronto essencial pela transformação, onde:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (Mészáros, 2008, p. 47).

A construção desse trabalho me permitiu revisitar momentos da minha própria formação educativa. O contato com os participantes foi tão significativo que pude exercer de maneira ampla uma reflexão sobre a minha prática e minha escrita. Para se buscar uma

“alternativa concreta abrangente”, devemos transformar nossas práticas, nossos espaços, aquilo que alcançamos.

Talvez precisemos trocar os nossos modos de estar inseridos na educação, de enxergar os nossos alunos e a nós mesmos, quer seja na escola quer seja em outro espaço; e isso requer que recriemos, considerando dimensões éticas e humanas, escolhas e caminhos metodológicos (Bellochio, 2016, p. 20).

Acredito que minha contribuição para o campo da educação musical seja oferecer reflexões sobre a práxis docente de professores de música. E a educação musical libertadora (Narita, 2014), enquanto modelo teórico, pode trazer caminhos metodológicos para a área que consideram as dimensões éticas e humanas, como Bellochio (2016) coloca. A compreensão desse modelo teórico prescinde que se entenda que ele não é um manual de como ser um educador musical mais crítico e dialógico. Assim como a própria educação que pretendemos, a que humaniza e que não deposita, o modelo teórico de Narita (2014) oferece possibilidade de reflexão para pessoas que vão dar aula de música, e não o único jeito de se fazer.

Considero que me aprofundar neste modelo teórico possibilitou que eu chegasse em caminhos semelhantes aos de Narita (2014) para a formação de educadores e educadoras musicais. Na questão do acesso aos mundos dos alunos, por exemplo, compreendi a partir dos dados coletados que esse domínio da educação musical libertadora (Narita, 2014) compreende a esperança de se enxergar dentro do processo educativo e como isso é potencialmente transformador para alunos que não se enxergam na sociedade.

O aluno que tocou uma música dos Racionais se conecta com essa música e o professor tê-lo ensinado foi algo potencialmente transgressor. Como Dias e Januário (2022, p. 157) afirmam, “o hip-hop possibilita esperar pela coexistência contra hegemônica ao racismo histórico”. Estilos musicais, que representam os mundos dos alunos, são potenciais de esperança importantes para educadores e educadoras musicais. Trabalhar os gostos dos alunos é ir ao caminho de aprofundar as conexões, atribuir realidade para as relações humanas.

Um pensamento que pode passar na cabeça de quem lê é que o aluno poderia recorrer à internet para aprender a música. Mesmo assim, o educador musical Israel teria sido um facilitador para que ele aprendesse sozinho. Quando Israel disse que o ensinou, sem que eu perguntasse, percebi que aquilo também o marcou como professor. E, ao ser perguntado sobre músicas que os alunos gostam, ele citou esse exemplo. Como Bellochio (2016, p. 20) afirma, “inovar em educação não é necessariamente trocar a ação humana mediadora do professor, e os seus modos de elaborar os dispositivos de ensino, pelo uso de tecnologias”.

Não me posiciono contrário à utilização da tecnologia como uma ferramenta. Como Bellochio (2016), concordo que a tecnologia não deve ser sempre a resposta fácil e rápida para solucionar problemas estruturais. A relação entre educação e tecnologia é imprescindível e necessária para que nossas práticas transformadoras vislumbrem novas possibilidades de crescimento. Não consegui me aprofundar na relação de educadores e educadoras musicais e tecnologia, mas acredito que este debate está conectado com o que apresentei nesta pesquisa.

Modelos teóricos como o de Narita (2014) são excelentes lentes para se qualificar ou não uma prática pedagógico-musical que envolva a tecnologia e faça isso de maneira acessível, ética e humana. A relação com a tecnologia não pode se sobrepor à relação entre os seres humanos. Isso seria um claro exemplo da desumanização. Crianças e adolescentes de hoje nascem imersos em uma realidade tão virtual quanto real e deve ser compromisso de educadores e educadoras musicais combater essa lógica de desumanização.

As relações humanas permitem a sensibilidade do encontro e a vivência plena do momento. A ação de Israel ao acolher um pedido do aluno e ensiná-lo promove um fortalecimento de vínculo entre os dois. Esse fortalecimento reverbera nos dias seguintes, na maneira com que o aluno se relaciona com seu instrumento, com a sua motivação para fazer as aulas. Este exemplo mostra que esperar não é algo distante e nem um caminho extremamente complexo de se viver. Os exemplos oferecidos por Israel e Ricardo, de educadores musicais reais, com histórias reais, problemas reais, experiências reais, é primordial na busca pela esperança. Como Ricardo pontuou, a prática que realiza no Batucadeiros:

Não se limita a uma execução exímia musical ou um concerto. No nosso contexto, não. No nosso contexto ainda a gente está no básico, que é a existência, a existência humana, e a qualidade, sobretudo a qualidade de vida deles, pelo menos no tempo que eles tiverem a gente (Entrevista com Ricardo, 28 de agosto de 2024).

Escolhi essa fala de Ricardo para trazer na conclusão porque acredito que ela representa o posicionamento que acreditamos. Professoras e professores sabem que não ficam o tempo todo ao lado de seus alunos e que, enquanto estiverem, podem fazer o que for possível para que eles se sintam considerados, respeitados, em resumo, se sintam humanos. Ricardo e Israel demonstram uma prática inspiradora e acredito ter sido um privilégio grande ter contato próximo com esses dois educadores. Mesmo não sendo meus professores acabaram me ensinando muito. E me dando mais esperança.

A sociedade que nos desumaniza nos faz crer na impossibilidade de mudança e precisamos buscar na esperança epistemológica a força para compreender as contradições da vida material e construir novas possibilidades para as ações dos seres humanos. A educação

musical promove o desenvolvimento de processos cognitivos, sociais, comportamentais, culturais e devemos lutar para que ela seja integralmente comprometida com a essência dos seres humanos. Considerar uma práxis docente transformadora é considerar uma práxis comprometida com as pautas da classe trabalhadora, com a luta antirracista, antimachista, anticapacitista, contra os preconceitos de identidade de gênero ou orientação sexual, a favor dos povos originários, a favor da justiça social. Esses posicionamentos são imprescindíveis para quem se propõe a realizar uma prática pedagógico-musical que seja libertadora.

Para que se construa essa práxis, precisamos essencialmente dar espaço, voz, respeito e reverência aos povos historicamente oprimidos. Somente assim podemos, coletivamente e esperançosamente, promover ferramentas para uma possível transformação.

A educação verdadeiramente libertadora, que é o nosso grande desafio, traz ferramentas indispensáveis para a mudança da nossa sociedade. [...]. Devemos armar os nossos de esperança ativa e de formas concretas de pegar o futuro pelas mãos, para que seja possível mudar o mundo à nossa própria maneira (Ribeiro, 2022, p. 351).

Ela conclui dizendo que “esperançar significa mudar a nossa realidade” (Ribeiro, 2022, p. 351). Como diz hooks (2021, p. 35), “nossa visão do amanhã é mais vigorosa quando emerge das circunstâncias concretas de mudança que vivenciamos agora”. Ou seja, segundo Ribeiro (2023) e hooks (2021), a mudança parte de nós, parte da população negra, dos povos indígenas, das mulheres, população LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, da classe trabalhadora. A mudança não parte daquilo que querem que as pessoas sejam, não parte daquilo que é artificial. A educação libertadora é contrária ao medo da mudança.

Quando fui observar o ensaio geral da banda sinfônica regida por Israel, em um momento de intervalo, as crianças correram para fazer uma fila no bebedouro. Ansiosas para beber água, o que era a única opção devido ao calor que fez no dia, elas se dirigiram, e os adultos intervieram para organizar o momento. Cada turma foi convocada por vez. Uma criança que estava perto de mim, com muita sede, perguntou para uma professora se poderia ir logo. Ela, conforme combinado geral, disse que a criança deveria esperar sua vez e conclui com “artista sofre, é assim mesmo”. Pensei que ela falou isso para justificar de maneira pessimista.

Quando refleti com mais calma sobre essa afirmação, percebi que artista se propõe a sofrer mesmo. Ser artista compreende se preparar mental, física e emocionalmente para realizar uma apresentação. A característica humana da arte prescinde que a práxis dos artistas envolva a escolha de trabalhar em uma carga horária de trabalho diferente de muitas outras categorias profissionais. São muitos ensaios e repetições que resultam quase sempre na desvalorização profissional.

Optei por não me aprofundar no entendimento da categoria profissional de músicos e musicistas, porque direcionei os esforços para a compreensão da categoria de professores e professoras de música. As duas atividades estão diretamente relacionadas. Quem ensina música também é um guia para que outra pessoa possa vir a se tornar artista nessa área. É um trabalho educativo que envolve as expectativas de quem o realiza.

Acredito que seja importante compreendermos de maneira crítica todas as categorias profissionais que trabalham com música. Isso pode acontecer, dentre de outras formas, a partir de produção acadêmica de qualidade e comprometida com a criticidade e o aprofundamento. Penso que este trabalho conseguiu, dentro das possibilidades do mestrado, compreender um pouco das condições e contradições que envolvem a prática de quem se propõe a ensinar música. Além disso, este trabalho se apresenta como um trabalho propositivo de uma educação musical libertadora, onde apresentei a realidade de dois professores de música e a forma com que relacionam suas experiências de vida, seus aprendizados e aquilo que ensinam aos alunos nas práticas pedagógico-musicais.

Professores e professoras possuem o poder enorme de contribuir para que seus alunos superem seus medos e tenham a esperança de que as coisas sejam diferentes, porque só assim elas poderão efetivamente ser diferentes. É preciso, segundo toda a compreensão de práxis, que possamos visualizar a possibilidade de mudança para que ela realmente ocorra. A “alternativa concreta abrangente” que Mészáros (2008) fala somente será possível a partir de “circunstâncias concretas de mudança que vivenciamos agora”, como hooks apresenta. Precisamos promover a conexão e lutar contra a competição.

A competição em sala de aula quebra a conexão, inviabilizando a proximidade entre professor e estudante. Assim como a insistência no objetivismo recusa a comunidade, a ênfase na competição aprofunda a ideia de que os estudantes são adversários uns dos outros e dos professores (hooks, 2021, p. 147).

Esse pensamento de hooks (2021) está em consonância com Gadotti (2023) quando o autor diz:

De nada adianta instrumentalizar melhor as pessoas para buscarem ser melhores do que as outras. A vida, para ser plena, precisa ser vivida na plenitude do saber, do ser, do sentir. Precisamos nos formar para a sensibilidade, para a emoção e a imaginação, para além da ciência e do conhecimento. Não se trata de chegar primeiro. Trata-se de todos chegarem juntos. Promover a educação como um bem comum significa um novo paradigma educacional baseado no compartilhar, não no competir; baseado no conviver, não no vencer (Gadotti, 2020, p. 15).

Um educador ou educadora que mobiliza o domínio da habilidade musical, o acesso aos mundos dos alunos e a autoridade favorece a convivência sensível e criativa. Em determinado momento da construção desta pesquisa participei de um colóquio e me propus a compor três músicas originais, uma para cada núcleo de sentido desta pesquisa (práxis docente, humanização e educação musical libertadora). Ao realizar essas composições, explorei as temáticas trabalhadas neste trabalho não somente de maneira acadêmica, mas também de maneira artística, de maneira poética.

Esse exercício foi importante para que eu explorasse novas possibilidades de análise e foi fundamental para que eu tivesse a certeza sobre como estava estruturando esses núcleos de sentido. A composição exercitou minha criatividade e, conseqüentemente, a minha criticidade perante os referenciais utilizados na pesquisa. A música “Caminho”, feita para representar o núcleo de sentido da práxis docente, possui a seguinte letra:

Sobre pensar e sobre fazer
Uma unidade meio sem querer
Mas sem querer não é por acaso
Sou ser humano e eu mesmo traço
O meu caminho é como tem que ser

Na teoria é sobre aprender
E sobre a prática é saber por quê
Ao mesmo tempo as coisas vão andando
O pensamento é seguir caminhando
O meu caminho é como tem que ser

Atividade é verdade em você
Totalidade é fazer parte de
Uma estrutura que te diminui
Mas você ainda é a luz
O seu caminho é como tem que ser

Vou planejando todo o meu querer
E refletindo quem eu quero ser
Me transformando eu faço diferente
Ação pensada, mote consciente
O meu caminho é como tem que ser

Vou planejando todo o meu querer
E refletindo quem eu quero ser
Me transformando eu faço diferente
Ação pensada, mote consciente
O seu caminho é como tem que ser

Esses versos carregam a ideia de que a práxis é uma ação refletida, em que existe um planejamento e, a partir desse planejamento, nos posicionamos e expressamos nossa intencionalidade. Um tópico que foi pouco desenvolvido neste trabalho foi a compreensão da práxis musical, que necessitaria uma pesquisa específica sobre esse conceito. Como a práxis

docente estava na pesquisa desde o início, decidi manter o foco nesta práxis especificamente. De maneira superficial, compreendi a práxis musical como o fazer musical, ação e reflexão de músicos na hora que estão tocando, o que envolve seus conhecimentos e suas emoções. Este tópico fica em aberto para novos trabalhos.

Na música que eu fiz para o núcleo de sentido da humanização, “Tijolo”, construí uma metáfora de que cada tijolo é importante em uma construção, representando a importância de reconhecermos a luta coletiva, em que individualmente somos únicos e, coletivamente, somos agentes da transformação. A humanização compreende que não nos achamos individualmente melhores do que os outros, mas que, individualmente únicos, somos promotores de uma consciência coletiva que respeita e valoriza cada uma dessas individualidades. Segue a letra da música:

Transformação
Poder de sonhar
Fazer uma escolha

Uma construção
Tijolos no ar
Ideias são tantas

Vou me molhar no mar
Tomar banho de certezas
Mesmo assim não sei ao certo
Tudo sobre a correnteza

No céu posso voar
Refletir-me na areia
O amor é o combustível
Pra criar a boniteza

Buscar transgressão
Ousar reinventar
Ser encantamento

Se posso cantar
Meu poder é grande
Eu sou mensageiro

E se tudo fez sentido, me coloco assim mais perto
Vou colorir a vida, sentimento que acho certo
Partindo do princípio que sou parte do processo
Transformar pra caber não é somente o que eu quero

Vou dividir tijolos pra compreender as partes
Aprendendo o que é a vida e que viver é uma arte
E na realidade eu totalmente faço parte
Ser humano é perceber quem eu sou de verdade

A terceira música, chamada “Domínio”, representa o núcleo de sentido da educação musical libertadora e versa sobre os três domínios do modelo teórico de Narita (2014). Acredito que esse modelo é um caminho cheio de possibilidades para aqueles e aquelas que querem dar aulas de música. A letra da música “Domínio”:

O modo que eu faço reflete quem sou
E o que eu domino me diz onde vou
Escolhas tomadas intencionalmente
Sou eu quem me faço um ser consciente

Eu vejo seu mundo
Pois me diz o que não conheço
Mostro habilidade
Porque construí ser merecedor
E a autoridade
É meu compromisso total

A música une vários seres num só
Nas lutas de um povo ou nos cantos ao sol
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Ensinando e tocando e aprendendo a ser som

Eu vejo seu mundo
Pois me diz o que não conheço
Mostro habilidade
Porque construí ser merecedor
E a autoridade
É meu compromisso total

Pra ser libertador é preciso sonhar
É preciso amor é preciso cantar
É preciso saber como posso ensinar
É preciso dizer que

Eu vejo seu mundo
Pois me diz o que não conheço
Mostro habilidade
Porque construí ser merecedor
E a autoridade
É meu compromisso total

Outra experiência que tive em participação de eventos foi a de me apresentar no II Congresso Internacional Lélia Gonzalez¹⁰. Nesta apresentação, fiz o exercício de colocar o amor como um quarto núcleo de sentido dentro deste trabalho e fazer uma leitura deste sentimento a partir do referencial e dos dados. Como pude refletir:

Segundo Oliveira (2005, p. 20): “A vida só é possível re-inventada”. O amor que estamos falando neste texto se configura como uma forma de criar um novo mundo,

¹⁰ O link para acessar os anais do evento é este: https://www.terried.com/ebooks-colecao?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAachit6SvL7dxrOstH26JZVUmkkQdRR3WTU4VoUc1-mNzENvz78sJHzZILbYog_aem_OSYkD79r-ux3bmDj7JknAw

um mundo que não perpetua preconceitos, um mundo que reconhece e acolhe os seres humanos. A prática pedagógica que se queira amorosa se posiciona diametralmente oposta à desumanização. Ela é força e movimento que sustenta a práxis transformadora (Castro, 2025, p. 300).

O núcleo de sentido do amor foi organizado a partir das categorias ética, encantamento e esperança. Após abstrair as leituras e os entendimentos sobre o amor na prática pedagógico-musical, concluí que:

Colocar o filtro do amor sobre o referencial teórico da minha pesquisa me possibilitou compreender toda a problemática com um outro olhar. Essa leitura me ajudou a perceber a importância da prática amorosa em aulas de música, porque como Feichas e Narita (2016, p.22) colocam: “uma das funções mais fascinantes para o mundo da educação musical é a capacidade da música de ajudar as pessoas a transcender limites e expandir horizontes” (Castro, 2025, p. 300).

Esta dissertação caminha no mesmo sentido: o de promover possibilidades para que possamos realizar aulas de música que expandam os horizontes e transcendam os limites do capital. Citar essas experiências em eventos serve para reforçar, mais uma vez, que ações que possam transcender os limites são essencialmente coletivas.

Ao longo de todo este trabalho, busquei o maior comprometimento ético e humano possível, mas isso envolve desafios. Acredito que em muitos momentos do processo eu negligenciei cuidados comigo mesmo e com as pessoas próximas a mim, ações que se aproximam da desumanização. Não quero negar que esses momentos acontecem e preciso reforçar que eles são fundamentais para o meu crescimento pessoal. Compreendo meu inacabamento ao reconhecer que, como ser humano, não sou modelo artificial. Não sou alguém que não sente, não se conecta e não se reinventa.

Espero que minhas contribuições tenham promovido reflexão e inspiração. Me esforcei para realizar uma pesquisa em música comprometida com uma educação que seja libertadora e que seja para além do capital. A única forma que posso fazer para ver se consegui realizar esta tarefa é carregando tudo o que foi apreendido neste processo de escrita para minha vida social, profissional e cultural. A transformação não se faz apenas com as palavras; é preciso se levantar e ir à luta.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Roberto Ricardo Santos de. **BATUCADEIROS: Educação musical por meio da percussão corporal**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de Música: dois estudos de caso**. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Orientadora: Profa. Dr^a. Liane Hentschke.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BRITO, Mariana Fernandes; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Paulo Freire: um educador afrocentrista? **Web-Revista SOCIODIALETO – NUPESD / LALIMU**, v. 12, n. 36, p. 1-14, mar. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.48211/sociodialeto.v12i36.452>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CASTRO, Pedro Sales de. A educação musical como ferramenta de transformação: reflexões sobre amor e música. In: CASTRO, Amanda Motta; PIRES, Desirée de Oliveira; MOREIRA, Raylene Barbosa (org.). **II Congresso Léila Gonzalez: Educação e Democracia**. Alegrete, RS: Editora Terried, 2025. p. 299-303.

CAVALCANTE, Jordhanna Neris Sampaio. **Dos batuques às pick-ups: tradições, comunidades e contingência discursiva dos Racionais MC's**. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **A educação musical à luz da ontologia do ser social**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **Educação Musical e Emancipação**: A Formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

DIAS, Cristiane Correia; JANUÁRIO, Eduardo. Rap...ensando a educação: Paulo Freire e a educação antirracista. In: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Máira Tavares;

MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a educação popular**: esperar em tempos de barbárie. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 147-161.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 42).

FEICHAS, Heloisa Faria; NARITA, Flávia Motoyama. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, Bogotá, Colombia, v. 11, n. 1, p. 1-24, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297046046001>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FERNANDES, Sabrina. **Pedagogia crítica como práxis marxista-humanista**: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 481-496, abr./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A prática educativa**: política e saberes na formação de professores. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: ABREU, Janaína M.; PADILHA, Paulo Roberto (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020. p. 13-16.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIN, Mariléia. **Fundamentos do serviço social na América Latina e no Caribe**: os diferentes caminhos do Brasil, do Chile e de Cuba. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GONÇALVES, Josilaine de Castro. **“TODO MUNDO APRENDE, TODO MUNDO ENSINA”**: o projeto Multiplicadores do Instituto Batucar. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, 9., 3., 2009, Curitiba. Curitiba: PUCPR, 2009. Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Tradução de Álvaro Pina. [S. l.]: Editorial "Avante!"; Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **História, Natureza, Trabalho e Educação**. Organizado por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Salete Caldart. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência II**: a dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: Sobre Saberes e Utopias**. 2. ed. [S. l.]: UK'Á, 2020.

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. Tese (PhD) – Institute of Education, University of London, London, 2014.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, 2015.

OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; LIMA, Fátima; SANTOS, Abrahão de Oliveira. Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amílcar Cabral: racialismo, subjetividade e educação. Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 410-426, 2021.

OLDRINI, Guido. **Os marxistas e as artes: princípios de metodologia crítica marxista**. Tradução de Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 55, p. 66-93, jan./jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical na América Latina: singularidades, desafios, diálogos e interações. In: OLIVEIRA, Mário André Wanderley et al. (org.). **Educação Musical na América Latina: singularidades, desafios, diálogos e interações**. Natal: EDUFRN, 2023. p. 55-108.

RIBEIRO, Tatiane. A educação libertadora e a prática da educação popular no Brasil: experiências da rede emancipa. In: VASCONCELOS, Joana Salém; MENDES, Maíra Tavares; MUSSI, Daniela (org.). **Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie**. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 345-352.

SANTOS, Leandro Francisco. **Projetos de Bandas Escolares no Distrito Federal**: um estudo com documentação narrativa na perspectiva da Teoria Ator-Rede. 2019. 210 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (Brasil). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de Licenciados em Música**: o contexto do Estado do Paraná. 2017. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Área de Concentração: Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Ítalo Soares da. **Práticas docentes na educação musical inclusiva**: estudos no contexto escolar do estado do Rio Grande do Norte. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Linha de Pesquisa: Processos e Dimensões da Formação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade Crítica**: Fundamentos para uma Educação Musical Pautada na Pedagogia Crítica de Paulo Freire. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (Brasil). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 105-120.

SOUZA, Euridiana Silva. **Da arte de (re)posicionar-se**: Educação Musical Superior e construções de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Osmar Martins de; DOMINGUES, Analéia. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, [S. l.], n. 4, 2012. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo4_20131.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WATSON-VANDIVER, Marcia J.; WIGGAN, Greg. **The healing power of education:** Afrocentric pedagogy as a tool for restoration and liberation. New York: Teachers College Press, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Nome da Escola:	Professor:	Observação nº:	Data:	Quantidade de Alunos:	Horário (turno):
Músicas trabalhadas					
Conteúdo Musical					
Conteúdo Extra Musical					
Participação dos Estudantes					
Aprendizagem					
Ações do Professor					
Ações dos Alunos					
Interação entre professor e alunos					
Planejamento					
Identificação de áudios gravados					
Observações Gerais					

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ISRAEL)

1 - Eu queria que você falasse sobre a sua experiência com a docência.

2 - Quais conhecimentos da sua formação, do seu curso de formação, que você sente que contribuem para essa sua atuação?

3 - Como que você analisa a relação entre teoria e prática?

4 - Hoje você me falou sobre um aluno seu, que entrou com oito anos e hoje está na Secretaria. Se eu não me engano, você tinha comentado que você participou desse projeto a muitos anos atrás. Como que você acha que essa sua relação com um projeto, não só como professor hoje, mas também como aluno, como que isso auxilia para você se aproximar dos seus alunos de hoje.

5 - Eu percebi também que o repertório se baseia muito nas apresentações que vocês vão fazer. Você falou que são pelo menos quatro no ano, mas tem uns outros convites também. E aí normalmente, como que você faz o planejamento das aulas?

6 - Em que momentos que você sente que dá espaço para os mundos musicais dos alunos, para eles trazerem as referências deles, como é que você sente que faz essa relação?

7 - Quais habilidades musicais, aí falando especialmente especificamente habilidades musicais, que você sente que te auxiliam e te auxiliaram ao longo de toda essa jornada.

8 - Para finalizar, como você analisa a relação entre liberdade e autoridade na sua relação com os alunos?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (RICARDO)

- 1 - Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua experiência com a docência.
- 2 - Quais conhecimentos do curso de sua formação, ou dos cursos que você já fez, que contribuíram para a sua atuação?
- 3 - Como que você analisa a relação entre teoria e prática dentro de tudo o que você trouxe?
- 4 - Como que você faz a relação com os mundos musicais dos alunos? Como que você consegue, não necessariamente trazer para cá, mas explorar isso, como que você pensa sobre isso?
- 5 - Ao longo das observações eu percebi que a docência, ao longo da aula, quem está ensinando, quem está puxando, altera muito entre vocês. E não somente nos adultos, mas às vezes também tem alguns alunos mais velhos que vão assumindo ali. Como que funciona isso?
- 6 - Sobre as apresentações que o grupo faz. Porque tem o Instituto Batucar e o Batucadeiros. Como o grupo se apresenta?
- 7 - Quais habilidades musicais que te auxiliam ao longo disso tudo?
- 8 - Como que você analisa a relação entre liberdade e autoridade em relação aos alunos e a essa prática educativa?