

Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos

Pedro Dutra

Universidade Federal de Juiz de Fora
orcid.org/0000-0003-2486-6370
pedro.dutra@ufjf.br

DUTRA, Pedro. Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32201, 2024.

Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de um projeto social de ensino de música, na busca por traçar reflexões sobre o conceito de educação musical humanizadora. A pesquisa teve como objetivo identificar e descrever práticas musicais coletivas que ocorressem nos espaços de convivência do Projeto Guri, na cidade de Batatais (SP). Após a identificação de tais práticas procurou-se descrever quais eram os processos educativos que decorriam das relações entre alunos e alunas em seu envolvimento entre eles e com a música. Entende-se que de toda prática social, incluindo as práticas musicais, emergem processos educativos que podem contribuir com a produção do conhecimento em educação musical. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva da pesquisa participante, em que a coleta de dados se configurou pela observação, pelo uso de diários de campo e entrevistas. Foram identificadas três práticas musicais, havendo a inserção do pesquisador em cada delas com a finalidade de conviver, participar e identificar processos educativos. Para este artigo, como recorte, apresento uma dessas práticas. Os resultados apontam processos educativos importantes para se pensar uma educação musical humanizadora. Dentre eles destaco: colaboração, aprendizado coletivo, diálogo, a importância em ouvir o outro, criação de autonomia, tomada de decisões, a satisfação e alegria em ensinar e em se reunir para fazer música, o desentendimento e a busca por soluções, o expressar de opinião.

Palavras-chave: educação musical humanizadora, projetos sociais e música, processos educativos.

For a humanizing musical education: an experience in multiple hands

Abstract: This article presents the results of research carried out within the scope of a social music teaching project, in an attempt to outline reflections on the concept of humanizing musical education. The research aimed to identify and describe collective musical practices that occurred in the living spaces of Projeto Guri, in the city of Batatais (São Paulo, Brazil). After identifying such practices, I sought to describe the educational processes that resulted from the relationships between male and female students in their involvement with each other and with music. It is understood that from all social practices, including musical practices, educational processes emerge that can contribute to the production of knowledge in musical education. Thus, qualitative research was carried out from the perspective of participatory research, in which data collection was configured through observation, the use of field diaries and interviews. Three musical practices were identified, with the researcher being involved in each of them with the purpose of coexisting, participating and identifying educational processes. For this article, as a focus, I present one of these practices. The results point to important educational processes for thinking about a humanizing musical education. Among them I highlight: collaboration, collective learning, dialogue, the importance of listening to others, creating autonomy, decision making, the satisfaction and joy in teaching and getting together to make music, disagreement and the search for solutions, expressing of opinion.

Keywords: humanizing musical education, social and musical projects, educational processes.

Hacia una educación musical humanizadora: una experiencia en múltiples manos

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el ámbito de un proyecto de enseñanza social de la música, en un intento de esbozar reflexiones sobre el concepto de humanización de la educación musical. La investigación tuvo como objetivo identificar y describir prácticas musicales colectivas que ocurrieron en los espacios habitables del Proyecto Guri, en la ciudad de Batatais (São Paulo, Brasil). Después de identificar tales prácticas, busqué describir los procesos educativos que resultaron de las relaciones entre estudiantes y estudiantes en su involucramiento entre sí y con la música. Se entiende que de todas las prácticas sociales, incluidas las musicales, surgen procesos educativos que pueden contribuir a la producción de conocimientos en educación musical. Así, la investigación cualitativa se llevó a cabo desde la perspectiva de la investigación participativa, en la que la recolección de datos se configuró a través de la observación, el uso de diarios de campo y entrevistas. Se identificaron tres prácticas musicales, involucrándose en cada una de ellas el investigador con el propósito de convivir, participar e identificar procesos educativos. Para este artículo, como enfoque, presento una de estas prácticas. Los resultados apuntan a procesos educativos importantes para pensar una educación musical humanizadora. Entre ellos destaco: la colaboración, el aprendizaje colectivo, el diálogo, la importancia de escuchar a los demás, crear autonomía, la toma de decisiones, la satisfacción y alegría de enseñar y unirse para hacer música, el desacuerdo y la búsqueda de soluciones, la expresión de opiniones.

Palabras clave: humanizar la educación musical, proyectos sociales y música, procesos educativos.

Introdução

Este artigo é resultado de minha pesquisa¹ de mestrado realizada entre os anos de 2012 e 2013 em um dos polos do Projeto Guri², na cidade de Batatais, interior do estado de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo identificar e descrever práticas musicais coletivas que ocorressem nos espaços de convivência das instalações do projeto, não necessariamente aquelas realizadas no espaço-tempo das aulas. Após a identificação de tais práticas procurou-se descrever quais eram os processos educativos que emergiam dessas relações. Nesse sentido, buscou-se entender como se dava o ensino e o aprendizado da música a partir das relações estabelecidas entre crianças e adolescentes no seu envolvimento com os outros e com a música. Em outras palavras, como pensar a educação musical a partir do pronunciar da palavra de crianças e adolescentes? O que consideram? O que ensinam e o que aprendem? Com quem ensinam e com quem aprendem? Como ensinam e como aprendem?

Parte-se da compreensão de que as diversas práticas sociais, incluindo aquelas cujo objetivo seja fazer música, nascem das interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Além disso, entende-se que em todas as práticas sociais há processos educativos (Oliveira *et al.*, 2014b). Assim, investigar práticas sociais cotidianas, onde as pessoas se encontram tendo como objetivo o fazer musical, pode ser um dos caminhos para pensarmos a educação musical, inclusive em projetos de ação social. Como nos dizem Oliveira *et al.* (2014b, p. 38), “como pode a escola participar dos processos educativos que fazem parte da vida das pessoas, estejam elas onde estiverem, no intercâmbio umas com as outras”?

Ao buscar entender os processos educativos a partir do convívio, da partilha e da comunhão de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social, eu procurava subsídios para uma reflexão mais profunda que me levasse a conceituar o que entendia por uma educação musical humanizadora. Parto da perspectiva

¹ Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

² Segundo o site institucional do projeto, o Guri é um programa do governo do estado de São Paulo, atualmente gerido pela Santa Marcelina Cultura, por meio de contrato de gestão celebrado com a Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo. Ele atende gratuitamente mais de 60 mil crianças e adolescentes por ano, em 384 polos de ensino, localizados em 282 cidades do estado de São Paulo.

freiriana de humanização, em que existir, humanamente, é pronunciar o mundo e onde tal pronúncia não é doação de uns a outros, mas efetivamente ato de criação (Freire, 2005).

Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa participante, que, segundo Brandão e Streck (2006), possibilita que todos aprendam com todos, por meio da construção solidária de saberes, tendo no diálogo sua palavra-chave. O reconhecimento da contribuição do outro, partilhando diferentes saberes e experiências, é o ponto de partida da pesquisa participante. Ainda segundo Brandão (1986), ao transitarem uns em direção a outros, trocam formas de saber, valores e conhecimentos. Com esse objetivo, busquei verificar quais trânsitos ocorriam no contexto do projeto, para assim identificar as trocas de saberes que ali ocorriam.

A pesquisa foi realizada com crianças e adolescentes estudantes do projeto, num total de 20 participantes. Para a coleta de dados, me utilizei da observação, além dos registros em diários de campo e entrevistas gravadas em áudio.

Ao buscar práticas musicais presentes nos espaços de convivência do projeto, foi possível a identificação e a inserção em três práticas.

A primeira foi o naipe de percussão da orquestra do projeto. A inserção se deu durante os ensaios da orquestra, convivendo e tocando com seis adolescentes alunos de percussão, por um período de três meses.

Vale destacar que o naipe de percussão, durante os ensaios, ocupava o espaço ao fundo da orquestra, o que gerava inúmeras conversas entre seus integrantes. Tais conversas muitas vezes eram interpretadas, principalmente por aqueles que estavam à frente, como distração ou mesmo indisciplina. Foi a curiosidade em entender o que ocorria durante essas conversas, que me levou a selecionar aquele espaço como a primeira prática onde me inserir e observar.

Ao final dessa primeira inserção, os dados apresentaram momentos de interação intimamente ligados ao aprendizado dos alunos do naipe de percussão. A convivência com os alunos durante os ensaios me fez entender que havia ali diálogos, gestos e olhares que eram formas de solucionar problemas musicais que o próprio

naipe enfrentava, como entradas após inúmeras pausas, colaboração com colegas com dificuldades, dentre outros processos educativos.

A segunda prática foi quando me deparei com duas estudantes de música de aproximadamente 8 e 9 anos, uma de violino e outra de clarinete, que estavam se encontrando em uma das salas vazias do prédio para aprender e ensinar música entre elas³. Os encontros ocorriam fora do horário de aula, tendo em vista que entre a aula de instrumento e a aula de canto coral havia cerca de uma hora de intervalo. Pude observar esses encontros, com o consentimento delas, por um período de dois meses.

Dessa segunda inserção, os dados também apresentaram processos educativos vinculados à colaboração de uma para com a outra, criação de autonomia e diálogos que as faziam aprender e ensinar música. No entanto, destaco aqui que o fato de duas alunas decidirem se encontrar após a aula, no intuito de aprender e ensinar música, nos mostra claramente a alegria e a felicidade inerentes à prática musical. Trata-se de um processo educativo que pode e deve nos levar a pensar sobre nossas práticas educativas.

Qual o sentido da educação se ela não colaborar para a construção da felicidade? Os conceitos de “felicidade” e “cidadania” se aproximam, na medida em que se reportam à possibilidade de viver bem em companhia, de “pronunciar o mundo” junto com os outros, sendo por eles reconhecidos e os reconhecendo, num movimento sempre dialógico. (Rios, 2010, p. 181)

Por fim, e como recorte para este artigo, a terceira e última inserção que destaco se deu durante as aulas de uma das turmas de cordas friccionadas do projeto. Durante as aulas dessa turma era comum a divisão dos alunos em pequenos grupos para a realização de atividades em diferentes salas do projeto: a sala de almoxarifado; uma sala vazia; e o auditório. A inserção e observação, que teve a duração de dois meses, ocorreu junto às atividades realizadas em pequenos grupos, com um total de 12 participantes. Ela possibilitou perceber como se davam as interações entre os estudantes durante as práticas musicais que realizavam. A

³ A proposta, segundo elas, era de que a aluna de violino ensinaria violino para a colega, aluna de clarinete. Da mesma forma, a aluna de clarinete, em momento futuro, ensinaria clarinete para a colega do violino.

descrição dos processos educativos gerados a partir dessa terceira inserção será o foco do presente trabalho.

Educação musical e humanização

Vale aqui resgatar uma pesquisa realizada por Penna, Barros e Mello (2012) em que as autoras e o autor analisam práticas musicais no contexto de uma ONG e em dois núcleos de um projeto social. Segundo a pesquisa é possível perceber um desequilíbrio entre dois extremos de ensinamentos que pretendem atingir objetivos sociais, um com enfoque na formação social e outro com enfoque na música. Para as autoras e o autor, são chamados como tendo ênfase em funções contextualistas aqueles “que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais” (Penna; Barros; Mello, 2012, p. 66). E são essencialistas aqueles cujas funções são “voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico” (Penna; Barros; Mello, 2012, p. 66).

No entanto, ao analisar os projetos com funções contextualistas e os projetos com funções essencialistas, verificou-se que nos primeiros os conteúdos propriamente musicais acabavam por ficar diluídos, ao passo que nos segundos havia a reprodução de práticas tradicionalistas do ensino de música que levavam a situações excludentes. Dessa forma, concluiu-se que em ambos os contextos as finalidades sociais e de formação global ficavam comprometidas.

A pesquisa de Penna, Barros e Mello rebate um pensamento que por vezes pode insistir em permanecer, principalmente no contexto da educação musical realizada em projetos de ação social, o de que uma educação com finalidades sociais ocorre unicamente como consequência de qualquer ensino musical considerado de “qualidade”, ensino entendido normalmente como aquele pautado nos moldes tradicionalistas do ensino de música ou, usando o conceito de Pereira (2014), um campo educativo pautado no *habitus conservatorial*⁴.

⁴ O autor defende a tese de que o *habitus conservatorial*, próprio do campo artístico musical, estaria transposto ao campo educativo, fazendo com que as instituições de ensino musical, como resultado da história iniciada pelos conservatórios, espelhassem neles seu *modus operandi*. Dessa forma, o ensino de música referenciado e orientado por esse *habitus* tenderia a se influenciar, curricular e pedagogicamente, por práticas ligadas à instituição conservatorial.

Além disso, a pesquisa igualmente mostra que uma educação musical com finalidades sociais também não ocorre se é desprovida de um ensino de música de qualidade, ou seja, como forma unicamente assistencialista.

Apesar do cuidado das autoras e do autor em não generalizar para todas as práticas educativo-musicais o que se apresentou como dados de uma pesquisa local, eles sinalizam a importância do equilíbrio entre ambas as funções apresentadas, ou seja, “não é possível, portanto, prescindir da música, nem, em nome dela, deixar de lado objetivos de formação geral” (Penna; Barros; Mello, 2012, p. 76).

O intuito de apresentar a pesquisa de Penna, Barros e Mello é destacar que uma educação musical na perspectiva da humanização não pode ser confundida com uma educação musical com funções contextualistas, que em nome da formação global, como nos casos descritos pela pesquisa, negligencia o conhecimento musical. Por outro lado, ela também não se realiza como consequência automática de todo ensino de música que se pretende de “qualidade”, normalmente sob parâmetros do ensino conservatorial.

Indo mais além, a educação musical na perspectiva da humanização também não busca “equilibrar” a formação humana e a formação musical, como se fossem forças separadas onde se pretende a sustentação de ambas.

Dessa forma, faço aqui dois apontamentos: primeiro, não há possibilidade de uma educação musical humanizadora sem de fato haver ensino e aprendizagem em música; segundo, e em destaque, não há possibilidade de haver educação musical sem se levar em consideração a perspectiva humana da educação. Ambas as coisas, ser humano e educação, coexistem.

Para refletir melhor sobre a íntima relação entre ser humano e educação, vale destacar a definição de ser humano e a definição de educação em que aqui me baseio. A compreensão de Freire (2000) sobre ser humano é justamente ligada à possibilidade de sujeitos, para além de adaptáveis às condições em que estão inseridos, serem transformadores do mundo. Fiori (1991, p. 44) igualmente compreende o ser humano como aquele que “cria e recria continuamente formas de existência que constituem seu mundo”. O autor ainda salienta que é no processo de transformação do mundo que o ser humano se educa. Para ele, “educação é, pois,

processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo” (Fiori, 1991, p. 80).

Freire (2000, p. 40) entende que “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”. O autor ainda ressalta que só há educação na invenção, na reinvenção, na busca onde os seres humanos fazem o mundo juntamente com os outros (Freire, 2005, p. 67).

Em outras palavras, educação é justamente todo processo de atuação no mundo, transformando-o, criando, recriando, aprendendo e ensinando, e isso é vocação humana. Toda modificação do mundo da natureza em mundo da cultura, realizada pelo ser humano, incluindo a música, é processo educativo (Brandão, 2010). Nesse sentido, me apoiando em Fiori (1991), a educação ou é humanização ou não é educação, pelo menos como aqui a abordo. Não é possível se falar em educação, e conseqüentemente em educação musical, sem se levar em consideração a perspectiva do humano como agente principal e ativo nesse processo.

Me baseio em algo aparentemente óbvio, mas muitas vezes distante de uma realidade prática: o fato de que não há educação ou educação musical sem o outro, não há educação sem sujeito. Muitas vezes a educação musical é tratada como uma entidade autônoma, algo vivo e palpável em que os sujeitos aprendentes simplesmente a ela se submetem. Porém, o que é autônomo e vivo são os sujeitos, e a educação é consequência do encontro intersubjetivo entre eles, ela nasce desse encontro.

Com base nisso, pode surgir a questão: por que, então, se falar em educação musical humanizadora se educação já é em si um processo humano? Não seria redundante, já que não há educação sem seres humanos?

Se há, hoje, a necessidade de se falar em uma educação musical humanizadora, é tendo em vista a distorção da concepção de educação enquanto vocação humana, distorção que Freire (2005, p. 66-67) claramente definiu como educação bancária:

Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou

fichadores das coisas que arquivam [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo, com o mundo e com os outros.

Na educação musical, de forma mais agravada, a concepção bancária se apresenta de variadas formas, tendo em vista que para além da distinção inflexível entre, de um lado, um professor que sabe e ensina, e de outro, o aluno que unicamente recebe depósitos, aprendendo, temos na figura desse professor, fonte do “saber”, a ideia da “naturalidade” do talento ou do dom, já combatida por vários autoras e autores, como Schroeder (2005) e Rodrigues (2022).

A materialização da educação bancária na educação musical pode ser percebida também, como dito anteriormente, no que Pereira conceituou como um campo educativo pautado no habitus conservatorial. Dentre as características de ensino ligadas à instituição conservatorial, o autor destaca o poder concentrado nas mãos do professor, onde “apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor” (Pereira, 2014, p. 93). Tal perspectiva apresentada por Pereira, reforça a crítica de Freire no que se refere à educação bancária, em que o educador é quem educa; o educador é quem sabe; o educador é quem pensa; o educador é quem diz a palavra; o educador é quem disciplina; o educador é quem escolhe o conteúdo programático; o educador, finalmente, é quem é o sujeito do processo (Freire, 2005). Para Freire, a visão bancária da educação anula ou minimiza o poder criador dos educandos.

No entanto, a inserção em práticas musicais cotidianas nos aponta outros caminhos, sendo possível perceber a ação humanizadora da educação musical, que pode ou não ser potencializada em processos de ensino de música.

Tais práticas cotidianas, que segundo Pereira (2014) se confrontam a práticas musicais da universidade e por extensão a práticas musicais em outros contextos institucionais de ensino de música, já se mostraram capazes de nos apresentar outras possibilidades de uma educação musical humanizadora, como apresentado, por exemplo, por pesquisas realizadas por Fiorussi (2012) ao analisar os processos

educativos em uma roda de choro e por Oliveira (2019) ao analisar processos educativos em um grupo coral de cultura popular.

Kleber (2011), no contexto de sua pesquisa, focada na dinâmica da rede de sociabilidade musical em projetos sociais, nos mostra a importância dessa dinâmica da rede que tece as práticas musicais, pautadas na solidariedade, no respeito mútuo, na admiração, ou seja, no inter-relacionamento entre as pessoas que fazem e participam de tais práticas. A autora ainda destaca que a vivência dos alunos em contextos diversos “revela uma complexa rede de sociabilidade que possibilita uma ampliação de visão e compreensão do mundo, de suas comunidades e deles próprios” (Kleber, 2011, p. 45-46).

A construção dessa rede de sociabilidade apresentada na pesquisa de Kleber não se faz como simples consequência de todo ou qualquer ensino de música, mas sim a partir de um processo coletivo de convívio que é estabelecido entre as pessoas que se dispõem e se abrem para a convivência, sejam elas alunos(as), professores(as) ou coordenadores(as), dentre outros. É possível perceber isso na descrição que Kleber (2011, p. 45) faz sobre o encontro de dois coordenadores dos projetos, onde a situação foi como uma “festa sonora, representada pelo rufar dos instrumentos dos alunos”. Há ali um encontro que vai além do institucionalizado tempo da e para a aula. Há um encontro de convivência, onde conviver requer condições como simpatia, sensibilidade, relação de confiança, flexibilidade de tempo para estar junto com as pessoas, respeitando o tempo do outro (Oliveira *et al.*, 2014a).

Em outras palavras, a convivência aqui é fruto de um exercício que pode ou não ocorrer nos contextos de educação musical, ela não é simples consequência do estar junto coletivamente.

Kleber (2011, p. 46) ainda destaca:

Os rituais coletivos como as aulas, os ensaios, os jogos, as brincadeiras e os encontros informais mostram-se como momentos de síntese das relações e das vivências proporcionadas pela música. O lazer, o aprender a tocar “naquele lugar”, o cuidar dos instrumentos, o realizar uma produção musical e os encontros com os amigos fazem parte do contexto do processo pedagógico-musical. Trata-se de relações que são inerentes às atividades humanas e que podem ser consideradas como redes espontâneas, que derivam da sociabilidade humana construída na dinâmica do cotidiano das pessoas.

A inserção em práticas musicais em que há o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos, em ações dialógicas e criativas, nos possibilita reflexões que podem nos ajudar a quebrar posturas bancárias que muitas vezes são inerentes a espaços de educação musical, inclusive em projetos sociais. O que tais inserções nos possibilitam é aquilo que Koellreutter, segundo Brito (2011, p. 20), assumia enquanto princípio pedagógico: a importância de “aprender a aprender dos alunos o que ensinar”, tendo em vista que para ele, segundo a autora, o ser humano é o maior objetivo da educação musical.

Dessa forma, com base em Freire (2005), defino humanização justamente como essa vocação de mulheres, homens, crianças e adolescentes, educadores e educandos, na constante busca por ser mais⁵. Busca de construir e reconstruir sua própria história, de estar em constante procura, curioso, crítico. Aquele que enquanto sujeito, e não objeto, opina, diverge, dialoga, não emudece, participa. Falo daquele que na prática educativa, nas práticas musicais, não apenas recebe ou deposita informações, tendo em vista sua alteridade negada ou negando as dos demais, mas de quem, em convívio com os outros, em solidariedade, constrói processos educativos. Segundo Severino e Joly (2016, p. 20), trata-se de uma educação musical “que agrega pessoas, que acolhe aqueles que têm desejo de fazer música [...], permitindo que as pessoas, através da música, possam compreender o mundo e fazer parte dele”.

Assim, compreendo que em práticas musicais cotidianas, mesmo em espaços institucionalizados como em projetos sociais de ensino de música, há movimentos contínuos de sujeitos que se encontram, no intuito de fazer música, e que nesse encontro pronunciam seus próprios mundos, dialogam, são protagonistas da prática educativa em que estão envolvidos. Analisar tais práticas, com o intuito de ampliá-las ou potencializá-las em outros espaços, é um dos possíveis caminhos para uma educação musical humanizadora.

⁵ O conceito de ser mais está intimamente ligado, na obra de Paulo Freire, a sua concepção de ser humano. O autor entende que, na raiz de sua inconclusão, o ser humano está em permanente busca por sua humanização, busca por sua própria transformação e transformação do mundo. Trata-se de uma vocação humana, busca do próprio ser mais.

Uma experiência a várias mãos

A prática que descreverei aconteceu nos momentos das aulas de cordas friccionadas, especificamente nos encontros realizados pela divisão da turma em pequenos grupos, onde o objetivo era promover um espaço em que crianças e adolescentes pudessem dialogar, opinar, compartilhar, trocar, ensinar e aprender. Buscava-se fomentar momentos de criação em um ambiente de construção de autonomia e onde o protagonismo das crianças e adolescentes envolvidos fosse potencializado e incentivado.

É importante destacar que o incentivo ao protagonismo e ao diálogo já era uma prática comum no cotidiano da turma, haja vista que a construção de processos autônomos, principalmente em ambientes escolares, é uma busca contínua, uma construção promovida a partir da abertura para a tomada de decisões. Como diz Freire (1996, p. 107), a autonomia não ocorre em data marcada, mas “vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

O trabalho foi realizado com uma turma de 12 estudantes de violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Era realizado um primeiro momento de aula com toda a turma e depois ela era dividida em grupos, com cada um deles se dirigindo para uma sala separada do projeto para a realização das atividades propostas. Após os momentos em pequenos grupos, todos retornavam para a sala inicial para a finalização da aula com todos juntos.

As atividades no grupo menor era uma extensão das atividades realizadas com toda a turma, porém era perceptível que a finalidade era de que os próprios estudantes buscassem resolver problemas musicais que eventualmente aparecessem, elaborando arranjos e tomando decisões relativas à forma, andamento, dinâmica, dentre outras possibilidades dentro daquilo que estavam trabalhando.

Tendo em vista que a turma contava com estudantes que já estavam há mais tempo no projeto e outros estudantes que estavam há pouco tempo, as relações de troca e aprendizado ocorriam tanto dos mais velhos para com os mais novos quanto

dos mais novos para os mais velhos. Priscila⁶, uma das estudantes mais antigas do projeto, fez o seguinte relato:

Não era só “tá” ali pra ajudar quem “tava” com dificuldade, muitas vezes quem “tava” com dificuldade via alguma coisa que a gente não via, então, com todo mundo junto, o grupo rendeu mais. (Entrevista)

Uma educação musical humanizadora, que parte do ser humano enquanto sujeito criador, busca estimular ambientes propícios para que as interações possibilitem uma prática musical onde todos os envolvidos se percebam como sujeitos fundamentais para o processo educativo uns dos outros. Aprendemos com o outro, ensinamos o outro, tocamos com ele, ouvimos a ele, com ele falamos. Essa relação requer autonomia e respeito. Autonomia ao pronunciar sua palavra, ao decidir e opinar, e respeito ao ouvir, ao deixar que suas ideias se fecundem com a do outro.

Ainda sobre as atividades em pequenos grupos, Gabriela e Vanessa comentaram:

Gabriela: Eu acho que quando a gente “tá” dividido em grupo, por exemplo, é... a gente não “tá” conseguindo fazer um pedacinho da música, a gente volta, e faz esse pedacinho todo mundo... é mais fácil aprender a música.

Vanessa: Dividir em grupo é bom porque a gente consegue prestar mais atenção na música, sendo pouca gente, e consegue apontar os erros, os nossos e os dos colegas, por exemplo: ó... é bom tocar assim, é bom daquele jeito.

Gabriela: Você “tá” conseguindo essa parte, você não “tá”.

Vanessa: Vamos voltar essa parte. (Entrevista)

A possibilidade de escolha, de busca por achar soluções para problemas musicais, e isso entre pares, já ultrapassa o que tradicionalmente se vê como característica de um ensino ligado à instituição conservatorial, onde há, segundo Pereira (2014), o individualismo no processo de ensino⁷ e o poder concentrado nas mãos do professor, inclusive como o único capaz de dar as soluções aos problemas

⁶ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

⁷ Vale destacar que o individualismo no processo de ensino não se limita às chamadas aulas individuais, como se todo processo de ensino coletivo naturalmente já estivesse livre de tal postura. Estar junto em mesmo espaço e tempo não significa ter um processo de troca e construção dialógica. É possível um grupo individualizado, mesmo dentro de um espaço e tempo comum.

musicais que aparecem. As palavras de Koellreutter, mencionadas por Brito (2011, p. 34), ilustram essa perspectiva:

Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções.

Dentre as atividades desenvolvidas em grupos, destaco aquelas ligadas à criação. Ao falar sobre as atividades de arranjo em grupo, Priscila disse o seguinte:

O mais legal foi que a gente pegou a música, que a gente escolheu, e pôde escolher o jeito que a gente ia tocar. Então a gente pegou e tentou de um jeito, tentou de outro, então isso foi legal, a gente descobrir um monte de possibilidades e depois fazer uma música só. (Entrevista)

Em outro momento ela complementa: “A gente pegou a música, na forma dela, e tocamos na forma dela. Depois que a gente viu o que poderia ser feito, porque a música era muito curta, então a gente aumentou ela, fizemos repetições” (Entrevista).

Após tocarem a música, perceberam que ela era muito curta e que queriam que ela durasse mais. Sendo assim, resolveram repeti-la várias vezes seguidas. Pude observar quando o grupo percebeu que simplesmente repetir a música diversas vezes traria certa monotonia, então resolveram mudar a estrutura para que a repetição ocorresse, porém com pequenas variações.

A variação que resolveram realizar a cada repetição foi de não deixar a melodia apenas com o violino, mas transferi-la, a cada vez que se fosse repetir a música, para os outros instrumentos.

Dessa forma o grupo pôde resolver dois problemas, o da curta duração da música e o problema da monotonia ocasionada pela simples repetição. No entanto, constataram um novo problema, pois ao passarem a melodia para os violoncelos e contrabaixo perceberam que os outros instrumentos a estavam encobrindo. Dessa forma, passaram então a discutir a dinâmica que fariam a cada repetição.

Além da melodia, da forma e da dinâmica, por meio do diálogo puderam também resolver o andamento que fariam:

A gente estava num grupo onde uns queriam um andamento mais rápido e outros queriam um andamento mais lento. No fim, acabamos tocando no meio, um andamento nem rápido e nem lento. E todo mundo em certo ponto fazia um solo. (Entrevista)

Para além dos resultados musicais alcançados, sejam eles simples ou não, o que vale destacar é justamente o processo que os levou alcançá-los. Processo que poderia ter sido simplesmente prescrito pelo professor, mas que foi debatido, compreendido, assimilado e conquistado. Entendo que é justamente através deste caminho que uma educação musical significativa ocorre. Brito (2011, p. 31) aponta que “a participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, o questionamento” são os princípios básicos que estavam sempre presentes nas situações de ensino-aprendizagem propostas por Koellreutter. Postura, segundo a autora, contrária a uma didática que se limita à transmissão de conhecimentos herdados, consolidados e repetidos.

Também no contexto de atividades de criação que foram realizadas em grupo, Gabriela me disse: “Quando a gente faz um arranjo em grupo, cada um pega o que gosta e a gente faz uma música só” (Entrevista).

Me permitindo uma interpretação, acredito que em uma frase Gabriela conseguiu sintetizar a ação humana na produção de cultura, momento em que os seres humanos fazem o mundo juntamente com os outros (Freire, 2005, p. 67). Quando diz “cada um pega o que gosta”, ela poderia dizer que cada um pega aquilo que é significativo, aquilo que tem, pega aquilo que é, baseado na cultura em que vive, pega aquilo que traz de fora, da cotidianidade, das relações que estabelece com os outros a qual ela faz parte. A partir daí, de forma autônoma, “a gente faz uma música só”, produzimos cultura. Para Fiori (1991) a cultura é justamente esse processo vivo de permanente criação e recriação. Para o autor, quem participa desse processo, ao refazê-lo, se refaz.

Fazer “uma música só” é possível unicamente através da alteridade, necessitando de interdependência e interação entre as pessoas, ou seja, do reconhecimento do outro enquanto outro. Trata-se de um outro que também “pega o que gosta” e realiza, segundo Dussel (2001), uma mútua fecundidade criadora.

Como já apontado no início deste trabalho, entendo que na perspectiva da educação musical humanizadora a formação humana do sujeito no mundo não apenas se equilibra a sua formação musical. Para além de equilíbrio, acredito que só há uma educação musical de qualidade e significativa quando há a participação de sujeitos em diálogo, com autonomia, em atos de criação e recriação.

Enfim, o fato de juntamente com eles pensar e repensar a prática educativa, moldar junto, forjar, nos remete a Freire (2005, p. 93), quando afirma que no diálogo “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais”.

Para que seja possível gerar mudanças profundas na estrutura de uma educação musical sob a lógica bancária, é necessária uma comunhão criadora que parta dos diferentes saberes oriundos também dos diferentes sujeitos participantes de toda e qualquer prática educativa. Por isso, uma educação musical humanizadora deve ser compreendida como um projeto coletivo alicerçado no diálogo, no respeito e na convivência.

Os dados da pesquisa nos mostram processos educativos que vão nessa direção: colaboração, aprendizado coletivo, diálogo, a importância em ouvir o outro, criação de autonomia, tomada de decisões, a satisfação e alegria em ensinar e em se reunir para fazer música, o desentendimento e a busca por soluções, o expressar de opinião.

Trata-se de vivências e experiências entre crianças e adolescentes que estão a nos apontar caminhos, tendo em vista a vocação que possuem para a humanização. Pensar o ensino de música a partir de tais processos educativos me parece ser uma das direções necessárias para os dias de hoje.

Considerações finais

O tema de estudo deste trabalho abordou a educação musical no contexto de um projeto social, sob a perspectiva da educação musical humanizadora. Passados dez anos da realização dessa pesquisa, retornei aos dados da época, considerando a atualidade do tema. Digo isso tendo em vista o aprofundamento de processos desumanizadores que a sociedade brasileira tem sofrido, incluindo a educação,

sobretudo nos últimos anos. Para além disso, a nível global, e como exemplo, a pandemia da Covid-19 desvelou outros processos desumanizadores, acentuando a importância e a urgência de uma educação que pense sistematicamente a convivência e a partilha como base para a construção de seres humanos autônomos, dialógicos, solidários, seres humanos capazes de pronunciar e intervir no mundo, transformando-o. Segundo Mejía Jiménez (2021, p. 143), nos últimos anos se tornou visível “a crise de uma educação que já estava em estado terminal e solicitava mudanças urgentes antes da pandemia”. A educação musical, incluindo os espaços inerentes a projetos de ação social, em muito pode contribuir para a mudança dessa realidade.

Nesse sentido, em conjunto com outros pesquisadores e pesquisadoras, na última década temos nos dedicado ao tema da educação musical humanizadora, como pode-se perceber em trabalhos realizados por Arruda, Gonçalves Junior e Costa (2018), Galon (2021) e Previato (2021), dentre outros.

Assim, a pesquisa aqui apresentada assumiu a postura de que pesquisar educação musical é pesquisar o encontro entre sujeitos que em seu dia a dia fazem música e que nessa relação aprendem e ensinam, se humanizam. Como dito, não há educação musical sem sujeito, sem relações humanas. E, como salienta Kater (2004, p. 45), “tudo que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação”.

Nessa pesquisa, busquei identificar processos educativos presentes em três práticas musicais existentes nos espaços de convivência do Projeto Guri, da cidade de Batatais. Assim, busquei também compreender de que forma tais processos educativos poderiam contribuir para a reflexão sobre uma educação musical humanizadora.

Após a inserção nas três práticas musicais, identificou-se processos educativos como: colaboração, aprendizado coletivo, diálogo, a importância em ouvir o outro, criação de autonomia, tomada de decisões, a satisfação e alegria em ensinar e em se reunir para fazer música, o desentendimento e a busca por soluções, o expressar de opinião.

Se tais processos educativos emergem de relações entre sujeitos e destes com a música, é importante que a educação musical direcione seu olhar para eles. É importante também que nós, educadores, ao refletirmos sobre os processos educativos apresentados, nos questionemos: há colaboração no ambiente educativo em que estamos inseridos enquanto educadores? O aprendizado parte de todos, ou seja, todos ensinam e aprendem? Há diálogos constantes ou apenas um se pronuncia aos “ouvintes passivos”? Ouvimos os demais em seus pronunciamentos? Tomamos decisões? Escolhemos? Há alegria no ambiente educativo? Buscamos soluções coletivamente? Expressamos nossa opinião?

Considero importante tais questionamentos pois, se em práticas musicais diversas, tais processos emergem da relação autônoma entre os sujeitos participantes, por que eles pouco emergem do ambiente educativo em que estou presente?

Não vai aqui uma cobrança e nem o pensamento de que tais processos educativos necessariamente devem sempre estar na sala de aula, como se tivéssemos total poder sobre isso, mas vai o pensamento de que, mesmo não podendo garanti-los a todo tempo, posso a todo tempo me preocupar com eles, sempre. Penso nisso na mesma perspectiva de Freire (1996, p. 72), acerca da alegria na prática educativa:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabiamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança.

Dessa forma, que assumamos, assim como assumiu este trabalho, o entendimento de que unicamente em conjunto com eles, crianças, jovens e adultos, poderemos pensar uma educação que promova mudança, transformação, humanização. Que a educação musical promovida em projetos de ação social possa ser pensada a partir de “um nós”, de uma rede comunitária de aprendizados que só é possível na troca, no diálogo, no ouvir, no pronunciar, no compartilhar. Da mesma forma, que nós, educadores e educadoras, possamos questionar em conjunto com todos os estudantes: por que estamos aqui? O que vocês querem aprender? Como

podemos aprender? O que os leva a aprendermos música? De que música estamos falando? E que nessa rede coletiva de questionamentos possamos nos desvelar e desvelar o outro, aprendendo e ensinando nessa relação de descobrimento, face a face.

Referências

ARRUDA, Murilo Ferreira Velho de.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; COSTA, Bruna Fuentes. Educação musical humanizadora em um projeto de extensão: desvelando processos educativos. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 165-172, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar**: três estudos de educação popular. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura popular. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade y eurocentrismo. *In*: DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: v. II: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORUSSI, Eduardo. **Roda de choro**: processos educativos na convivência entre músicos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALON, Mariana da Silva. **Concepções de criação musical na prática docente no contexto da colonialidade e na perspectiva da humanização**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, jul./dez. 2011.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marcos Raul. Paradoxos da educação popular e de seus atores em tempos de governos progressistas e coronavírus. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 131-146, 2021.

OLIVEIRA, Maria W. *et al.* Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014a. p. 113-141.

OLIVEIRA, Maria W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EDUFSCar, 2014b. p. 29-46.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra. **Cantos, danças rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

PENNA, Maura; BARROS, O. R. N; MELLO, M. R. Educação musical como função social: qualquer prática vale? **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, n. 27, p. 65-78, 2012.

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

PREVIATO, Daniel Biancone. **Humanização, educação musical e escola: processos educativos no musical de evangelização Santo Agostinho**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Felicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RODRIGUES, Rodolfo. As questões da música na cantoria: o mito sobre o dom. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 30, n. 2, e30201, 2022.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SEVERINO, Natália Búrigo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora? *In*: JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo (org.). **Processos educativos e práticas sociais em música**: um olhar para educação musical humanizadora. Pesquisas em educação musical. Curitiba: CRV, 2016.

Pedro Dutra é doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC), no programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global. Mestre em Educação também pela UFSCar e licenciado em Música pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Letras e Artes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Vice-coordenador do Programa de Extensão Arte em Trânsito, onde coordena o Projeto Oficina de Cordas. É pesquisador no MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da Faculdade de Educação da UFJF. Tem experiência no campo da formação de professores, atuando como orientador no Programa de Residência Docente da UFJF.

<http://lattes.cnpq.br/3945855591148052>