

Dossiê temático



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola

*Alan Caldas Simões*¹

RESUMO: Nesta investigação, resultado de minha pesquisa de doutorado, categorizei, descrevi e analisei os comportamentos de um professor (eu próprio, como observador participante) e alunos inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical informal na escola. Como referencial teórico, utilizei os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire e Lucy Green. Utilizando como método de pesquisa a *Grounded Theory*, desenvolvi um modelo teórico que determina parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola. Este modelo sugere a necessidade de superação do *habitus* escolar, herança da Educação Bancária que permeia a formação da escola brasileira, para alcançarmos o estado de consciência crítica sobre a realidade. Acredito que o modelo teórico desenvolvido pode auxiliar pesquisadores e professores de música interessados na aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, na reflexão e na avaliação de suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem musical informal na escola. Musicalidade crítica. Conscientização.

ABSTRACT: In this investigation, I categorized, described and analyzed the behaviors of a teacher (myself, as a participant observer) and students inside the informal music learning at school. As a theoretical framework, I used the works developed by Paulo Freire and Lucy Green. Thus, using *Grounded Theory* as a research method, a theoretical model was constructed which determines parameters for the analysis of teacher and students' behaviors in informal music learning in school. This model suggests the need to overcome school *habitus*, a legacy of Banking Education that permeates the formation of the Brazilian school, to reach the state of critical awareness of reality. I believe that the theoretical model developed can help researchers and music teachers, interested in the application of informal music learning at school, in the reflection and in the evaluation of their teaching practices.

KEY-WORDS: Informal music learning at school. Critical musicality. Conscientization.

¹ Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH).

O aprendizado formal em música ocorre nas instituições oficiais de ensino, que possuem uma sistematização curricular e gera, ao final do curso, uma diplomação válida como certificação oficial de aprendizado (Mak, 2007, p. 13). Por sua vez a educação não-formal ocorre em estabelecimentos não oficiais de ensino, tais com: grupos comunitários, associações e organizações não governamentais, cursos livres de música, entre outros. A Educação Musical Informal ocorre assistematicamente ao longo da vida (CEDEFOP, 2014, p. 111), entre colegas, amigos e familiares e em diversos ambientes e contextos que não são instituições oficiais de ensino e nem se enquadram como educação não formal em música.

Segundo Green (2002), os músicos populares adquirem suas habilidades musicais através de um amplo e complexo processo de aprendizagem informal em música, que envolve principalmente (Green, 2002, p. 106, 177): (a) enculturação (Green, 2002, p. 22, 68); (b) desenvolvimento auditivo (Green, 2002, p. 24); e (c) aprendizagem colaborativa ou aprendizagem em grupo (Green, 2002, p. 82-83). De forma geral, pode-se estabelecer alguns princípios que orientam o aprendizado dos músicos populares (Green, 2002), a saber: (a) escolhem as músicas que desejam aprender, geralmente oriundas de um contexto familiar; (b) realizam uma escuta atenta e intencional aprendendo as músicas através do processo de cópia e reprodução; (c) aprendem em grupos com afinidades e gostos comuns sem a supervisão de um professor; (d) aprendem de forma casual e pessoal, sempre com prazer; e (e) associam atividades de ouvir, tocar, compor e improvisar.

Seria possível aprender música na escola como os músicos populares aprendem? Utilizar esses princípios didáticos para ressignificar o papel de professores e alunos em aulas de música na escola? Pensando nisso e visando tornar o ensino de música significativo e estimulante para os adolescentes e jovens nas escolas inglesas, Green (2008) organizou sete estágios didáticos para aprendizagem musical informal na escola (Green, 2008, p. 193-194), a saber: (a) em grupos, os alunos escolhem a música a ser tocada a partir da audição de uma gravação em áudio. Da mesma maneira, eles escolhem os instrumentos a serem executados. Nessa fase,

os alunos possuem total autonomia, não recebendo influência direta do professor (que pode porém atuar como facilitador, tirando dúvidas); (b) no segundo estágio, os alunos trabalham a partir de “repertório e material curricular pré-selecionados (repertório familiar), e algumas demonstrações por parte do professor” (Green, 2008, p. 26); (c) repete-se o primeiro estágio enfatizando as habilidades adquiridas nos estágios anteriores; (d) no quarto estágio, “[o]s alunos compõem, ensaiam e executam sua própria música, dirigindo sua própria aprendizagem no grupo de amigos” (Green, 2008, p. 193); (e) os adolescentes trabalham a partir de um modelo musical; (f, g) nos estágios seis e sete, todos os procedimentos anteriormente vivenciados são realizados utilizando repertório não familiar ao aluno.

A Educação Bancária e a Educação Problematizadora

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

A Educação Bancária conforma ainda o autoritarismo em sala de aula, o que não está necessariamente associado apenas às repressões físicas. Esse autoritarismo se revela no “argumento de autoridade” (Freire, 1983, p. 26), que diz que “isto é assim porque é – a técnica já o disse – não há que discordar, mas sim que aplicar” (Freire, 1983, p. 26). É esse mesmo autoritarismo que conforma o professor como um treinador e examinador de destrezas, que se preocupa mais com os conteúdos do que com os alunos. A Educação Problematizadora, conhecida também como Educação Libertadora ou Educação Dialógica, define-se como uma “educação como prática da liberdade” (Freire, 1983, p. 53), onde ocorre uma verdadeira situação gnosiológica, ou seja, onde o ato de construção do conhe-

cimento “recupera o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-o como inacabados e em construção” (Boufleuer, 2016, p. 199). Inseridos no processo educativo libertador, educador-educando e educando-educador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (Freire, 1983, p. 53).

Tais sujeitos não são passivos dentro do processo de construção do conhecimento, pois ambos no ato de problematização se encontram problematizados. Em outras palavras, a educação autêntica não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1963, p. 13; 1987, p. 48). Portanto, seria impossível a problematização sem o comprometimento dos sujeitos, pois “ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização” (Freire, 1983, p. 56). Nesse sentido, o educando e o educador são ativos no processo educacional, pois a problematização se acha “inseparável das situações concretas” (Freire, 1983, p. 56).

106

Situações-limites, atos limites e inédito viável

Em termos freirianos, as situações-limites são situações que “são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo” (Osowski, 2016, p. 375). Essas são as situações que os imobilizam, ainda que não tenham consciência delas, uma situação geral que os “oprime e inibe o seu pensar e o seu agir” (Osowski, 2016, p. 375), que os torna “passivos frente às respostas que deveriam apresentar” (Osowski, 2016, p. 375). Diante das situações-limites, não cabe alternativa aos homens a não ser realizar atos, igualmente extremos, atos limites. Esses atos-limites, portanto, “são ações de substituição, fundam-se na negação do dado, no não querê-lo, e dirigem-se à criação do inédito inexistente” (Pinto, 1960, p. 283). Em outras palavras, os atos-limites implicam a não aceitação dócil e passiva da realidade (Freire, 1987, p. 51), implicam em uma ação concreta do homem em

busca do ser mais (Freire, 1987, p. 18). Nesse sentido, as ações necessárias para romper as situações-limites são chamadas de atos limites (Freire, A. M.A., 1997, p. 106, nota 1). Esses atos limites nada mais são do que as ações objetivas dos indivíduos para superarem os limites que os oprimem. Eles representam, portanto, “uma postura decidida frente ao mundo” (Freire, A.M.A., 1997, p. 106, nota 1).

O inédito viável significa “a possibilidade de fazer algo que não tenha sido tentado antes” (Freire, A.M.A., 2002, p. 8), algo que se encontra além da fronteira das situações-limites, porém esse algo é perfeitamente realizável, não representando uma ilusão ou devaneio. Pode-se dizer que o inédito viável é “o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É algo que está além da *situação-limite*, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora [hoje]” (Shor & Freire, 1986, p. 94).

Caracterização da pesquisa

Durante o primeiro semestre de 2017, ministrei na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais 64 aulas, organizadas em dois Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD), dispostos em quatro turmas compostas por 28 alunos de 12 a 15 anos de idade, organizados da seguinte forma: (a) GTD 1: (i) turma A (sete participantes, quatro meninos e três meninas), e (ii) turma B (oito participantes, seis meninos e duas meninas); e (b) GTD 2: (i) turma A (quatro alunos, um menino e três meninas), e (ii) turma B (nove alunos, cinco meninos e quatro meninas). Para cada turma foi disponibilizado violão, baixo elétrico, *kit* de percussão variado (baquetas, caixa, surdo, meia lua, pandeiro, triângulo, agogô etc.), teclado e microfone. Excetuando dois alunos, nenhum tinha experiência musical anterior, e para muitos era a primeira vez que encostavam em um instrumento musical.

No GTD, os alunos experienciaram diversas práticas informais de aprendizagem musical como as realizadas pelos músicos populares (Green, 2002, 2008), a saber: (a) aprendizado em grupos; (b) aprendi-

zado por pares; (c) aprender as músicas de ouvido sem o auxílio da partitura; e (d) aprendido sem a presença tradicional do professor em sala de aula. Dessa forma, os alunos tinham o desafio de serem os protagonistas do próprio aprendizado e construir conhecimentos musicais com o mínimo auxílio do professor, que atuaria apenas como um modelo musical, oferecendo mais orientações e sugestões de como tocar do que diretivas ou ensinando música de forma tradicional.

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

108

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

Nas primeiras quatro aulas, eu deixei os alunos sozinhos em sala, o que caracterizou o momento que denominei caos. Ao se verem sem a presença e orientação do professor em sala de aula, surgiram conflitos de comportamento e licenciosidade por parte dos alunos. As sete aulas seguintes representam o momento de transição onde eu aprendi a mover-me dentro da proposta informal de aprendizagem musical na escola, portanto, representa um momento de experimentação docente frente aos alunos. Nas

últimas cinco aulas, alcancei um aprofundamento maior na proposta e consegui gerar maior engajamento entre os alunos.

Referencial metodológico

Adotei como procedimento central para análise e discussão dos dados o método indutivo de pesquisa qualitativa conhecido como *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada (Strauss & Corbin, 2008). A *Grounded Theory* representa uma metodologia de natureza exploratória que visa o desenvolvimento de teorias “conceitualmente densas” (Glaser & Strauss, 1967, p. 31) a partir da análise e categorização de dados coletados em uma determinada realidade empírica. Em outras palavras, a Teoria Fundamentada significa a criação de uma teoria “[...] que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (Strauss & Corbin, 2008, p. 25). Utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: (a) entrevistas semiestruturadas; (b) questionários abertos e fechados; (c) observações participantes e análise documental; e (d) gravações em áudio e vídeo do processo de produção, experimentação e apresentação musical dos alunos.

109

Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola

A conscientização determina, em primeira instância, a mudança ou a conservação dos comportamentos docentes e discentes em sala de aula. Quando alunos e professores são expostos às práticas informais de aprendizagem musical na escola, entram em choque comportamentos pedagógicos advindos da educação tradicional e os novos comportamentos pedagógicos requeridos pela aprendizagem informal. Essa tensão pedagógica repercute de modo diferente em professores e alunos. Nos professores, esse conflito manifesta-se na relação dicotômica entre autoridade e autoritarismo. Nos alunos, esta tensão manifesta-se na relação dicotômica entre liberdade e licenciosidade. A predominância de uma categoria sobre outra influencia os diferentes comportamentos e atitudes em sala de

aula. Se, por um lado, a autoridade e a liberdade são resultados de movimentos de uma consciência crítica ou em estado de transitividade crítica, por outro, o autoritarismo e a licenciosidade são frutos da manifestação de uma consciência ingênua ou em estado de transitividade ingênua. Desse modo, a análise da aplicação das práticas musicais informais na escola deve levar em consideração esses estados de consciência, pois eles são os elementos causais que influenciam decisivamente a motivação, o comprometimento e/ou o engajamento, ou a desmotivação e descaso com a proposta. A representação esquemática na figura 1, estabelece a conscientização como categoria central do processo educacional, regulada pela dinâmica das subcategorias dominantes: Autoridade e Liberdade *versus* Autoritarismo e Licenciosidade.

As categorias Autoridade e Autoritarismo descrevem os comportamentos e atitudes docentes, perfazendo o mesmo espectro de comportamentos críticos que podem ser desenvolvidos através da Educação Problematicadora. Já as categorias Liberdade e Licenciosidade correspondem aos comportamentos e atitudes discentes, pertencendo ao mesmo grupo de

110

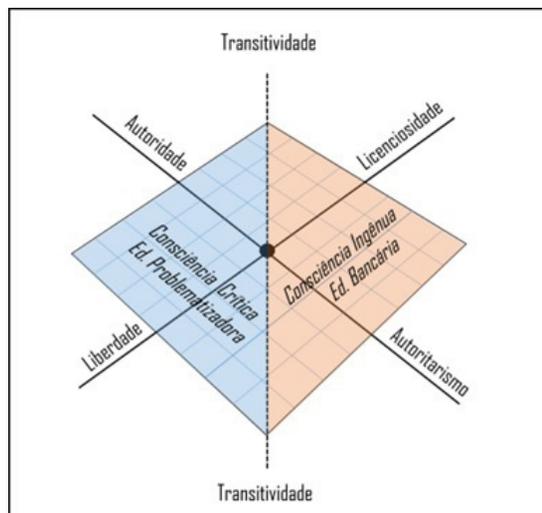


Figura 1. Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola.

comportamentos oriundos da consciência ingênua que é conformada no campo educativo pela Educação Bancária. Segundo Freire (1996):

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

Tanto a passagem de um estado de consciência para outro, quanto a mudança dos comportamentos de uma categoria para outra, são mediados pela consciência transitiva, representada no esquema pela linha pontilhada que divide ao meio a figura 1. Conforme o encaminhamento do processo educacional, essa consciência transitiva poderá vir a ser uma consciência transitivo-crítica ou uma consciência transitivo-ingênua.

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

III

A autoridade requer um compromisso ético que integra, de maneira harmônica, as dimensões pedagógica e política do docente. Desse modo, é assegurado o direito do indivíduo de “dizer a palavra” (Fiori, 1991, p. 56). A autoridade freiriana é formada por quatro componentes principais (Ghiggi, 2016, p. 54-56): (a) autoridade em relação ao conhecimento: refere-se ao conhecimento da atividade pedagógica em questão, e implica a capacidade para realizar elaborações conceituais e sistematizações do referido saber; (b) autoridade moral: reconhece a vocação humana ontológica para a humanização e vê no diálogo um dos instrumentos princi-

pais para transcender a condição humana; (c) autoridade pedagógica: garante condições para o compartilhamento e a produção de conhecimentos a serem analisados individualmente e coletivamente; e (d) autoridade política: cumpre a tarefa de organizar e avaliar as relações entre educação e sociedade.

Para Freire, “a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia” (Ghiggi, 2016, p. 55). Nesse sentido, a autoridade inserida nas práticas informais de aprendizagem musical na escola se organiza conforme as seguintes dimensões: (a) ética: confiança na capacidade de realização musical dos alunos: o professor deve atuar como um modelo musical frente aos alunos, atuando como um *par* em sala de aula; (b) respeito: valorização e acolhimento do universo musical dos educandos; (c) diálogo: força propulsora do pensar crítico e problematizador, estabelecendo uma vinculação real aos sujeitos; e (d) disciplina: garantia da conservação sadia do ambiente educacional propício à aprendizagem.

112

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

Situamos a liberdade como elemento chave para a expressão musical dos alunos. Quanto mais conscientes de suas próprias capacidades e potencialidades, maiores serão as chances de os alunos superarem as marcas da educação bancária e atuarem com independência em relação ao professor. Inserido em um processo informal de aprendizagem musical, a liberdade se caracteriza pelas seguintes dimensões: (a) responsabilidade: realização das tarefas, assumindo o compromisso com o próprio aprendizado; (b) limites: respeito à autoridade do professor e aos saberes

dos demais colegas; (c) engajamento: entusiasmo e motivação durante as aulas; e (d) curiosidade: exploração musical livre e sem preconceitos dos instrumentos e processos criativos. Por fim, a liberdade significa uma “conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo” (Sung, 2016, p. 243).

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

Desse modo, o autoritarismo inserido nas práticas musicais informais na sala de aula é conformado pelas seguintes dimensões: (a) imposição: a palavra do professor é lei inquestionável em sala de aula; (b) anti-diálogo: acirramento da posição hierárquica do educador frente ao educando. O professor detém o saber e o educando representa um vaso a ser preenchido pelo saber do professor; (c) silêncio: nega a criação, espontaneidade e liberdade musical dos alunos em sala; e (d) desrespeito: negação da identidade musical e cultural dos educandos.

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

A categoria Licenciosidade pode ser aplicada tanto aos comportamentos docentes como discentes. O professor que ainda não compreendeu o seu papel docente dentro da proposta informal de aprendizagem musical pode, devido a este desconhecimento, atuar predominantemente com comportamentos licenciosos ou espontaneístas. Os alunos, sem orientações pedagógicas precisas do professor sobre a proposta, podem interpretar a liberdade oferecida como um convite para a licenciosidade. A Licenciosidade, enquanto categoria presente nas práticas informais de aprendizagem musical na escola, configura-se pelas seguintes dimensões: (a) indisciplina: desorganização negativa do processo educativo tendendo ao caos; (b) irresponsabilidade: descompromisso para com o próprio aprendizado; (c) desengajamento: desmotivação e desinteresse pelas tarefas propostas; e (d) passividade: falta de iniciativa frente à realização da atividade.

114

Esse modelo sugere que, através da Educação Problematizadora, podemos superar os estados de consciência docentes e discentes, visando ao desenvolvimento da consciência crítica no campo musical. Para tal, é imprescindível a superação do *habitus* escolar, conformado pela consciência ingênua, herança da Educação Bancária (conferir seção a seguir). É importante frisar que tal modelo teórico não representa um modelo de aplicação no campo educativo, mas sim um modelo de análise que oferece parâmetros para a compreensão da experiência docente e discente junto à aplicação das práticas de aprendizagem musical informal na escola. Por fim, acreditamos que o modelo teórico proposto, *Parâmetros para análise dos comportamentos docentes e discentes em práticas informais de aprendizagem musical na escola*, possa auxiliar pesquisadores e professores de música na reflexão e avaliação de suas práticas docentes e comportamentos discentes em sala de aula.

A conformação do *habitus* escolar

No modelo educacional liberal conservador, a avaliação assume características autoritárias e disciplinadoras, conformando professores e alunos ao que denominei *habitus* escolar. A figura 2 sumariza alguns dos condi-

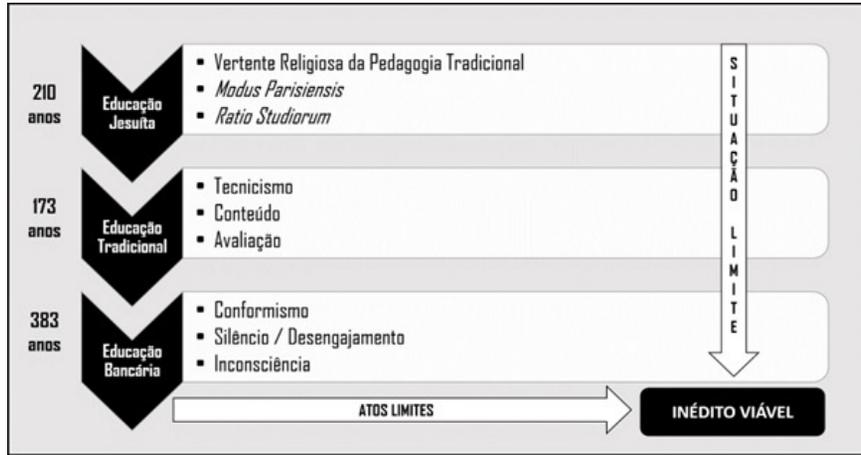


Figura 2. Condicionantes históricos do *habitus* escolar (a partir das discussões de Saviani (2013) e Freire (1987)).

condicionantes históricos que conformam a escola tradicional no Brasil. O *habitus* escolar define-se pelos comportamentos e condutas dos professores e alunos, feito *habitus*, inseridos no campo escolar produzido pela pedagogia tradicional sob a égide da Educação Bancária. Tal conformação iniciou-se durante os 210 anos de hegemonia da Educação Jesuíta no Brasil (Saviani, 2013), representante da vertente religiosa da pedagogia tradicional e regida pelas normas expressas no *modus parisiensis* e na *ratio studiorum*.

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

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

Nesse sentido, o *habitus* escolar, assemelha-se ao conceito de *habitus* definido por Bourdieu (2007), caracterizando-se como um “sistema de disposições socialmente constituído que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2007, p. 191). O *habitus* define-se como um conjunto de tendências que organizam a forma como os indivíduos percebem o mundo ao seu redor e a ele reagem. Em outras palavras, a ideia básica do *habitus* (Bourdieu, 2007) estabelece a incorporação progressiva de determinadas práticas e condutas que as vão naturalizando, constituindo-se em “‘estruturas estruturadas estruturantes’ que viabilizam a própria vida social” (Andrade, 2007, p. 105-106).

116

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

O *habitus* e o campo trabalham juntos para delimitarem as situações-limites. Em outras palavras, o comportamento dos alunos e professores

inseridos no ambiente escolar estaria limitado por tais condicionantes do campo, que se manifesta como marcas da Educação Bancária, herança do ensino tradicional. Esse tipo de tendência no campo educacional evidencia a dicotomia entre o aprendizado para a realização de tarefas, para a destreza em atividades, e o aprendizado para a vida, para a formação de cidadãos críticos. Essas são “as artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação” (Freire, 2000, p. 22).

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

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

Do caos à aprendizagem

Um dos grandes problemas da pedagogia tradicional de cunho essencialista é considerar que todos os alunos são iguais (Saviani, 1987, p. 45). Inseridos em uma sala de aula formal, o professor espera que todos os seus alunos aprendam os mesmos conteúdos, da mesma maneira, no mesmo espaço de tempo, sendo avaliados da mesma forma. Nesse modelo de ensino não existe tempo e nem espaço para que os alunos manifestem a sua individualidade, pois impera sobre o processo de ensino e aprendizagem a pressão tecnicista pelos resultados imediatos, moldados pelas necessidades vorazes do sistema neoliberal.

As relações humanas dentro do espaço escolar seguem, portanto, um padrão que não permite acolher a “legitimidade” dos educandos (Moreno, 2016, p. 63). Assim, as instituições de ensino se formam “[...] através do controle e cria[m] uma ordem estabelecida ingenuamente, acreditando que é a única ordem existente” (Moreno, 2016, p. 63). Dessa maneira:

118

O controle presente na escola, cujo objetivo é manter a objetividade das relações humanas que são produzidas dentro, torna-se o desaparecimento de subjetividades individuais, o que provoca a ausência de processos criativos individuais e, vale a redundância, da criatividade. A submissão a uma norma não permite o surgimento de atitudes diferentes daquelas propostas pelo sistema (Moreno, 2016, p. 63, tradução nossa).

De outro modo, os alunos, os professores e a própria educação são “coisificados”, atendendo exclusivamente a fins de formação para o trabalho (Luckesi, 2002, p. 35) e não a uma formação humana para a vida. Essa visão de ensino tecnicista requer um aluno adestrado e um educador que possa acomodar os alunos ao mundo; e não fazer o contrário, que seria ensinar o aluno a “transformar o mundo” (Freire, 1996, p. 90-91). Acredito que a verdadeira educação, em oposição a essa visão tradicionalista de ensino, é aquela que promove no educando o gosto pelo ato de pensar.

A verdadeira educação é aquela que respeita e acolhe sua individualidade, o seu tempo de aprendizado, que reconhece as suas limitações e os seus potenciais individuais. Como educadores, sabemos que cada aluno é único e, mesmo que o sistema diga o contrário, cada aluno carrega uma

história de vida particular que conforma aquilo que é e estabelece o seu ponto de partida para ser mais. A verdadeira educação é, portanto, aquela que leva os professores e os alunos a superarem a posição dogmática de “fossilização da rotina” (Dewey, 1953, p. 36).

Inserido em minha tentativa de aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, eu pude compreender que cada aluno representa um indivíduo e deve ser respeitado como tal. Esta experiência de ensino levou-me a refletir sobre a importância que tem para o processo de ensino e aprendizagem saber realmente quem são os meus alunos e não apenas considerá-los semelhantes por possuírem a mesma idade ou estarem na mesma série. Confesso que, ao iniciar a minha carreira como professor, esses eram os únicos itens que levava em consideração ao preparar meus planos de aula: a idade e a série em questão.

Quando comecei a minha pesquisa, o fato de não ter um roteiro prefixado para minhas aulas deixava-me ansioso e inseguro, pois não sabia ao certo o que poderia acontecer no seu decorrer. Enquanto no ensino formal o professor tende a adaptar os alunos aos conteúdos e estratégias de ensino, na aprendizagem informal na escola o professor deve realizar um diálogo franco entre os objetivos definidos para o aprendizado dos alunos e os objetivos definidos pelos próprios alunos. Assim, adaptar-me à realidade dos alunos e às suas necessidades musicais foi para mim um grande desafio docente.

Defendo que as práticas musicais informais são potencialmente democráticas na medida em que respeitam e acolhem os educandos, reconhecendo seus saberes e conhecimentos musicais adquiridos ao longo da vida. Como não existem currículos prefixados, programas de ensino, provas ou avaliações formais, os alunos estão livres para manifestarem os traços característicos de suas personalidades. Dessa forma, logo nas primeiras aulas, posso realizar um diagnóstico preciso de suas condições musicais, ou seja, posso observar quais são os conhecimentos e experiências musicais que possuem e saber quais são suas limitações de ordem musical.

Assim, no mesmo GTD conviviam alunos de diferentes níveis de experiência musical. A maior parte deles não tocava um instrumento ante-

riormente, mas tinha motivações e níveis diferenciados de facilidade para aprender música. Entretanto, independentemente do nível musical, todos os alunos estavam inseridos democraticamente na atividade, pois todos tinham a possibilidade de fazer música de acordo com a sua disposição e conhecimento musical.

Por exemplo, no Grupo 2B, Brunela² considerava que não tinha um “bom ouvido” para música e por isso foi tocar meia lua, marcando a pulsação da canção escolhida. Saulo (Grupo 2B) sabia cantar e tocar violão desde criança, então se sentiu à vontade para conduzir as atividades do grupo. Talvez, se não utilizasse uma abordagem informal de aprendizagem musical na escola, dificilmente iria conhecer, em tão pouco tempo, as condições musicais de cada aluno, pois tenderia a enquadrá-los em um mesmo padrão de ensino buscando a unidade e não a diversidade.

120

Um dos principais desafios da educação na atualidade é estar preparado para lidar com situações complexas. Urge, portanto, novas formas de pensar o mundo e também novas formas de pensar a educação. Necessitamos superar a “mentalidade evolutiva linear que contempla um mundo homogêneo, estável, em que as mesmas causas produzem, mais ou menos, os mesmos efeitos” (Cañellas, 2005, p. 1.327). Se na educação formal e não formal os processos educacionais são ordenados de maneira lógica e sequencial, “a educação informal é caótica [por natureza] e seus processos não seguem uma sequência definitiva, mas se orientam por várias possibilidades emergentes, que nem sempre podem ser antecipadas” (Muñoz, 2009, p. 16).

Essa é exatamente a descrição do cenário pedagógico que encontrei em minha pesquisa. Inseridos nas práticas informais de aprendizagem musical na escola, os alunos vivenciaram o caos, a simultaneidade dos processos de aprendizagem desordenados e a problemática das relações interpessoais dentro dos grupos. Pode-se dizer que quanto maior é a complexidade, mais alto é o nível de desordem e incerteza do processo (Cañellas, 2005, p. 1.327). A educação informal é caracterizada por um processo de

² Nome fictício, assim com o seguinte.

“criação de relações possíveis” (Muñoz, 2009, p. 22), enquanto a educação formal e não formal representa um sistema de “repetição de relações preestabelecidas” (Muñoz, 2009, p. 22).

Imersos no caos, os alunos criavam relações complexas com a música e com os colegas de sala. Era uma rede de aprendizado, uma malha complexa de eventos caóticos simultâneos. É importante ressaltar que o caos ao qual nos referimos não significa desordem, mas sim uma nova ordem, diferenciada da ordem linear hegemônica do ensino tradicional. Por isso é um erro caracterizar a educação informal como não sistemática, reflexa e espontânea, pois esta classificação esconde o seu potencial, que fica marginalizado frente ao universo acadêmico e à prática profissional (Muñoz, 2009, p. 11). A aprendizagem informal é multifacetada, possuindo caráter transdisciplinar (Muñoz, 2009, p. 13).

Concebemos as práticas musicais informais na escola como eventos de natureza caótica que devem ser analisadas com tal. Assim, a “Teoria do Caos” (Cañellas, 2005, p. 1.328) no campo educacional abre novas interpretações sobre o entendimento dos processos de aprendizagem musical informal na escola. A Teoria do Caos na educação compreende a complexidade da realidade das relações humanas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em variados contextos e espaços educacionais. Assim, visa captar as dimensões desordenadas, complexas, contingentes, incertas, dinâmicas e mutáveis da realidade social (Cañellas, 2005, p. 1.328). A natureza caótica da educação se estabelece através das seguintes características (Colom, 2002, 2002a, apud Cañellas, 2005, p. 1.328-1.329): (a) são estruturas dissipativas: os sistemas caóticos são entrópicos, ou seja, dissipam energia ou informação de maneira desordenada; (b) apresentam bifurcações ou situações aleatórias: os sistemas caóticos mudam arbitrariamente; (c) são atratores: o caos é irreversível e irrepitível, as condutas em sistemas caóticos são imprevisíveis; e (d) definem-se por fractais: determinam estruturas similares que se repetem infinitamente.

Foram exatamente estas características que observei durante as minhas aulas no GTD. Os alunos dissipavam energias e informações de maneira

desordenada, mudando de comportamento a todo o momento, manifestando condutas irrepetíveis de natureza imprevisível. As práticas de aprendizagem musicais informais possuem uma natureza caótica, ou seja, os processos de aprendizagem não são lineares ou sistemáticos como no aprendizado formal, onde se aprende do simples ao complexo. A figura 3 ilustra, sinteticamente, meu entendimento sobre a formação dos processos de interação caóticos que observamos na pesquisa.

No primeiro momento, os alunos interagem no mesmo espaço com diferentes sujeitos, formando um único grupo. Cada indivíduo dentro do grupo é representado por uma figura geométrica diferente que interage com as demais. Aparentemente como estão todos misturados, temos a sensação de unidade, o que conforma o que denominamos de Interação Coletiva (1), ou seja, a formação inicial dos grupos. Entretanto, ao adensarmos a observação sobre os grupos, podemos observar que, embora estejam juntos, cada indivíduo mantém dentro dele a sua individualidade que conforma seu caráter e suas tendências particulares. Isso define a sua Individualidade Relacional (2). Ou seja, o indivíduo se define como tal sempre em relação ao outro indivíduo do grupo, daí a definição de Individualidade Relacional.

122

Adensando um pouco mais minha esfera de análise, observei que os indivíduos inseridos nos grupos interagem com os demais indivíduos, dando origem a uma complexa rede de interações (zonas em interseção) que determinam possibilidades de aprendizagem por diversos ângulos. No ensino tradicional, esta rede de interações é limitada, pois compreende

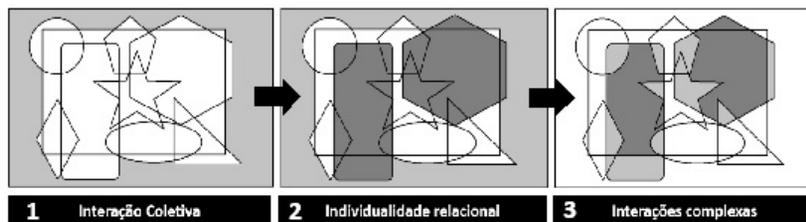


Figura 3. Formação dos processos de interação caóticos.

apenas a relação professor-aluno. Esse nível de Interação Complexa (3) conforma o caos presente nas práticas musicais informais na escola.

Vale lembrar que o caos não significa balbúrdia, mas sim uma nova ordem de organização do processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, para quem está fora, o processo pode soar como bagunça ou algazarra, como eu mesmo já citei neste trabalho, mas na verdade representam dinâmicas diferenciadas de aprendizagem. Por fim, ressalto que a ilustração apresentada na figura 3 possui apenas caráter didático para fins de exposição de minhas argumentações e não abarca por completo a dimensão da complexidade das relações presentes na aprendizagem informal.

No aprendizado musical informal, cada aluno aprende em seu próprio ritmo, de acordo com sua motivação pessoal e conhecimentos musicais anteriores. Em uma mesma sala de aula convivem e interagem simultaneamente alunos de diversos níveis musicais realizando a mesma atividade. O caos é resultado não da desordem, mas sim da rede complexa de interações entre os sujeitos. Este fato também foi evidenciado por Green (2008) em sua pesquisa, onde o caos foi pouco a pouco dando origem a estruturas musicais organizadas e bem definidas (Green, 2008, p. 38-40).

Para Muñoz (2010), o fracasso escolar deve-se, em grande parte, “ao desconhecimento de que os processos educativos tendem a fluir auto-organizando-se de maneira cada vez mais simples e, paradoxalmente, mais complexa” (Muñoz, 2010, p. 87). De outro modo, o caos é complementar à ordem, pois “sem caos não há vida; sem caos, não há educação, somente escolaridade” (Muñoz, 2010, p. 90). O que acontece no ensino formal é o ordenamento das atividades de maneira não natural, pois o professor impõe sobre os alunos a ordem escolar impedindo o surgimento do caos, que significa emergência natural dos processos genuínos de aprendizagem. Em outras palavras, em um processo natural/espontâneo de aprendizagem, como os que ocorrem na modalidade informal de ensino, existe uma constante alternância entre o caos e a ordem.

Dessa maneira, o caos tende a se organizar, assim como a ordem tende a ser caótica buscando horizonte para sua expansão e desenvolvimento

(Muñoz, 2010, p. 90). Por isso, “ordem e caos, caos e ordem, são provenientes das inúmeras interações dos diferentes elementos que compõem um sistema dinâmico não linear” (Moreno, 2016, p. 35). O processo de passagem da ordem para a desordem ou da desordem para a ordem é chamado pela Teoria do Caos de “auto-organização” (Moreno, 2016, p. 41).

Quanto mais a escola permitir a emergência do caos em sala de aula, que significa a emergência de processos de aprendizagem não lineares, maiores serão as oportunidades para os alunos manifestarem a sua subjetividade no ambiente escolar. Diria que a subjetividade somente pode fluir no espaço escolar em meio à auto-organização dos processos educacionais caóticos (Moreno, 2016, p. 66). É importante enfatizar que o professor deve confiar na capacidade de auto-organização dos estudantes em meio ao caos. Entretanto, isso não significa adotar comportamentos docentes licenciosos. Inserido nesse processo caótico, o professor deve gerenciar corretamente a auto-organização dos alunos (Moreno, 2016, p. 70).

124

Resultados

Contrariamente ao resultado musical alcançado pela experiência inglesa (Green, 2008) de aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, o meu afastamento docente da sala de aula provocou nos alunos a desmotivação frente à realização das atividades, ao invés de motivação e engajamento, como aconteceu em Londres (Green, 2008). Inicialmente, sabia que o contexto educacional brasileiro era diferente do contexto inglês, porém não imaginava que os resultados de minha investigação seriam praticamente opostos. Assim, ao longo de minha pesquisa experimentei diversos conflitos internos que me fizeram (re)pensar o meu papel docente em sala de aula em busca de me sintonizar e compreender melhor as necessidades musicais dos meus alunos. Esta não foi uma tarefa fácil pois durante toda a minha formação docente, foi a primeira vez em que, de fato, vivenciei as práticas musicais informais na escola, apesar de ser um músico de formação popular/informal.

Ao longo de minha pesquisa eu, enquanto professor e pesquisador, atravessava (e atravesso) um processo de conscientização e familiarização acerca da aplicação das práticas informais de aprendizagem musical na escola, bem como os alunos também atravessavam (e atravessam) um processo de conscientização e familiarização quanto à aprendizagem informal de música na escola. Inseridos nesse contexto, ambos possuíamos situações-limites diferentes a serem superadas, ou seja, dificuldades e barreiras diferenciadas a serem vencidas no campo docente e discente.

Enquanto professor, eu necessitava superar as seguintes situações-limites principais: (a) compreender o papel do professor dentro da proposta de aprendizagem informal de música na escola; (b) aproximar-me dos alunos como um modelo musical e não como um professor tradicional; (c) respeitar e sintonizar-me com o universo e necessidades musicais dos alunos; (d) superar a dicotomia Autoridade/Autoritarismo; e (e) afastar-me da herança bancária de ensino que me impelia a uma postura não dialógica frente aos alunos. Os alunos têm as suas próprias situações-limites a serem superadas, tais como: (a) falta de experiência musical; (b) dificuldades de “tirar as músicas de ouvido”; (c) dificuldade de assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado; (d) necessidade de quebrar a postura passiva de atuação dentro da sala de aula; (e) superação do *habitus* escolar, herança da Educação Bancária, que os impelia a se esforçarem somente para a realização de atividades que geravam notas; e (f) superar a dicotomia Liberdade/Licenciosidade.

Observei que a escola é um local tradicionalmente de aprendizagem formal, onde os alunos têm, normalmente, um currículo estruturado, programas de ensino, provas e avaliações bem definidas. Dentro deste sistema tradicional de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno têm papéis bem definidos. De forma simplificada, pode-se dizer que o ensino tradicional define que o professor ensina e o aluno aprende, em uma relação hierárquica imodificável. Entretanto, quando são trazidas para um ambiente formal práticas de aprendizagem do ambiente informal, onde não existe currículo, prova, métodos ou uma estrutura a ser seguida,

é necessário um novo tipo de professor e um novo tipo de aluno. Um professor que seja mais mediador do que direcionador e um aluno que seja menos passivo e mais autônomo. Isso gera o que podemos chamar de “tensão pedagógica”, onde, muitas vezes, os valores do ensino formal chocam-se com os valores e práticas da aprendizagem informal.

Essa constatação fez-me refletir sobre a importância do meu papel docente em sala de aula. Descobri que grande parte do sucesso ou insucesso da proposta musical informal na escola depende da postura docente do professor. Segundo os meus comportamentos, poderei limitar ou ampliar a liberdade e autonomia musical dos meus alunos em sala de aula. Isso faz parte da dinâmica da aprendizagem informal, onde o professor deixa de ser o centro do ensino, deixa de ter todas as respostas e passa a lidar com as angústias, medos e desconfortos que, normalmente, são mascarados pela rigidez do ensino tradicional vigente.

Nesse esforço por sair de minha zona de conforto, pude conhecer muito sobre mim mesmo enquanto professor, pesquisador e ser humano. Devido à força hegemônica do ensino tecnicista que paira sobre o ensino tradicional, muitas vezes, a dimensão humana e transformadora da educação fica relegada a segundo plano, sufocada por índices de qualidade e aferição quantitativos. A aprendizagem informal possui natureza caótica e complexa e, portanto, não pode ser mensurada objetivamente. Perceber isso me fez aguçar a visão para compreender, como diz a máxima sociológica, que “as coisas não são o que parecem” (Berger, 1963, p. 23).

126

Considerações Finais

Penso que o fato que mais limitou os alunos em suas atuações em sala de aula foi a herança da Educação Bancária. Muitos alunos apenas se dedicavam à realização de atividades escolares que “valiam nota”, ou seja, que ofereciam subsídios para sua aprovação de uma série para outra ao final do ano letivo. Uma vez que meu GTD era uma atividade optativa, portanto não gerava notas que influenciariam na aprovação final dos alunos, eles não se viram na necessidade de se dedicarem às atividades, imperando o caos em sala de aula.

Sabemos que a motivação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares não são regulados apenas pelas notas ou avaliações, mas o fato é que a escola formal conformou nos alunos este *modus vivendi* escolar, ao qual denominei de *habitus* escolar. Assim, os alunos temem as avaliações, provas e exames, confundindo aprendizado com o recebimento de notas e mobilizando a sua vontade exclusivamente para a realização de atividades que concorrem para o recebimento de notas ou mensurações objetivas.

Ao desvelar os condicionantes da Educação Bancária, fica claro que os problemas e os dilemas que enfrentei em minha pesquisa não são exclusividade das aulas de música. Eles formam parte de uma problemática histórica que acompanha a educação brasileira ao longo das décadas. A forma como a escola está estruturada conformou nos alunos um aprendizado passivo e, por isso, as dificuldades que se apresentaram em meu GTD, possivelmente, estariam presentes em qualquer outra disciplina ou atividade escolar, pois conforma um *habitus* escolar, que, conscientemente ou inconscientemente, permeiam os comportamentos e atitudes dos alunos na escola.

Observei que as marcas da Educação Bancária no ensino imprimiram nos alunos uma consciência ingênua frente ao próprio aprendizado. Por isso, compreendi que talvez o maior problema da educação não seja estrutural ou sistêmica, nem mesmo um problema de ordem metodológica ou epistemológica. O problema da educação reside, como nos alerta, implicitamente, Freire (1970) e Pinto (1960), em um problema de consciência. Os alunos estavam livres para realizar qualquer atividade musical que quisessem, mas, grande parte deles optou por não fazê-lo. Os alunos são movidos pelas avaliações e pelas exigências do sistema, pois quando tem liberdade total de escolha suas atuações respondem ao influxo de uma consciência ingênua que os limita e os conforma a inação, ou seja, a aceitação de sua situação-limite.

A decisão de engajamento ou participação do aluno nas aulas é sempre individual. Ainda que eles realizem as atividades por pressão das provas ou avaliações, ninguém pode obrigá-los a aprender ou a gostar das aulas. Essa decisão está diretamente relacionada com a consciência que cada

aluno possui sobre si e sobre os condicionantes que engendram as situações-limites que os envolvem. Compreendi, ainda, que os alunos gostam de música, que as práticas informais de aprendizagem musical na escola são promissoras, mas que, enquanto não formos capazes de superar as marcas desta Educação Bancária presentes na escola brasileira, nossos esforços de mudança serão em vão.

Enquanto a consciência dos indivíduos permanecer ingênua no ambiente escolar, pouco adiantará alterarmos os métodos ou metodologias de ensino de música, pois o elemento causal reside no processo de conscientização. Em suma, enquanto do ponto de vista docente, os conflitos que experimentei se resumem na dicotomia entre a Autoridade e o Autoritarismo; do ponto de vista discente, esses conflitos se resumem na contradição entre a Liberdade e a Licenciosidade. Dessa forma, ressalto que essas tensões são ocasionadas pelo *habitus* escolar, derivado da herança da Educação Bancária que paira como elemento a ser superado no ensino formal na escola brasileira.



Referências

- Andrade, Péricles. *Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu*. Estudos de Sociologia, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2007.
- Berger, Peter L. *Invitation to sociology: a humanistic perspective*. Nova York: Anchor Books, 1963.
- Bourdieu, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- Boufleuer, José Pedro. “Gnosiológica (situação)”. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 199-200.
- Cañellas, Antoni Joan Colom. “Teoría del caos y práctica educativa”. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, v. 13, n. 47, p. 1.326-1.343, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554834.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.
- CEDEFOP. *Terminology of european education and training policy: a selection of 130 terms*. 2. ed. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2014.
- Dewey, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- Fiori, Ernani Mari. *Educação e Política. Textos escolhidos*, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- Freire, Ana Maria Araújo. [Nota 1]. In: Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- Freire, Ana Maria Araújo. “Paulo Freire and the untested feasibility”. *Counterpoints*, v. 209, p. 7-14, 2002. Disponível em: www.jstor.org/stable/42979482. Acesso em: 8 abr. 2019.
- Freire, Paulo. “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”. *Estudos Universitários* (Recife, Universidade do Recife), n. 4, p. 4-22, 1963. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3172>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- Freire, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (1. ed.: 1970).
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. “O papel da humanização na educação”. *Revista da FAEEBA*, v. 1, n. 7, p. 9-17, 1997.

Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Freire, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Ghiggi, Gomercindo. “Autoridade”. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 54-56.

Glaser, Barney; Strauss, Anselm. *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nova York: Aldine de Gruyter, 1967.

Green, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2002.

Green, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.

Luckesi, Cipriano C. *Avaliação escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: 2002.

Pinto, Álvaro V. *Consciência e realidade nacional*, v. 2. Rio de Janeiro: MEC-ISEB, 1960.

130

Mak, Peter. “Learning music in formal, non-formal and informal contexts”. In: Mak, Peter; Kors, Ninja; Renshaw, Peter (Org.). *Formal, non-formal and informal learning in music*. The Hague, The Netherlands: Lectorate Lifelong Learning in Music, 2007, p. 8-27.

Moreno, Alberto. *Educación y caos: del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*. 1. ed. Santiago: Ediciones de la Junji, 2016.

Muñoz, Carlos Calvo. “Complejidad, caos y educación”. *Plumilla Educativa*, v. 6, n. 1, p. 11-26, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr33wyfe>. Acesso em: 31 out. 2021.

Osowski, Cecília Irene. “Situações-Limites”. Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 375-376.

Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.

Saviani, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: 2013.

Shor, Ira; Freire, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Small, Christopher. “Afterword”. In: Wright, Ruth (Ed.). *Sociology and Music Education*. Londres e Nova York: Routledge, 2016, p. 283-290.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Sung, Jung Mo. “Liberdade”. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 241-243.

Watkins, Megan. “Discipline, consciousness and the formation of a scholarly *habitus*”. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, v. 19, n. 4, p. 545-557, 2005.

ALAN CALDAS SIMÕES

Professor do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) com Doutorado em Música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em colaboração com a Western University (Canadá) e Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Autor do livro *Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire*, realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7304-8740>. E-mail: alanmpb@yahoo.com.br