

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO EM UM ASSENTAMENTO DO  
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

ANDERSON MOISÉS BARBOSA SOUZA CHAGAS

São Carlos  
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO EM UM ASSENTAMENTO DO  
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

ANDERSON MOISÉS BARBOSA SOUZA CHAGAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Práticas Sociais e Processos Educativos.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilza Zenker Leme Joly.**

São Carlos  
2020

Chagas, Anderson Moisés Barbosa Souza

Ensino coletivo de violão em um Assentamento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra / Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas. -- 2020.  
136 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Ilza Zenker Leme Joly

Banca examinadora: Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior, Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira

Bibliografia

1. Processos educativos. 2. Ensino coletivo de violão. 3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

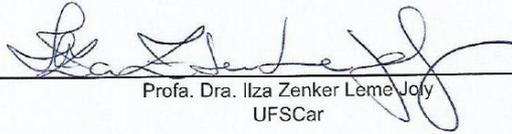
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas, realizada em 27/02/2020:



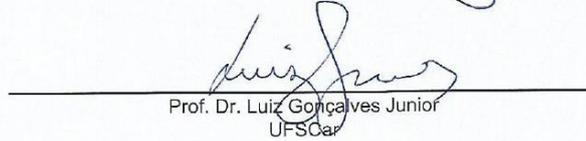
---

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly  
UFSCar



---

Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira  
UFJF



---

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior  
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Pedro Augusto Dutra de Oliveira e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.



---

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

## **Dedicatória**

*Dedico este trabalho a todas as Universidades públicas do Brasil. Na esperança de que as oportunidades de acesso e permanência nas mesmas se tornem cada vez mais democráticas.*

## **Agradecimentos**

À minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e à minha irmã pelo carinho, respeito, paciência e cuidado.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilza Zenker Leme Joly pela competência, paciência e confiança depositada em todo o processo de realização deste trabalho. E por me ensinar na práxis diária como caminhar em coerência com o que estudamos.

Ao Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior e ao Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira pelas valiosíssimas contribuições para o desenvolvimento e enriquecimento da pesquisa, sem elas não teria conseguido chegar até aqui.

A todos os alunos e alunas, professores e professoras da linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” pelo companheirismo, amizade, e por todos os momentos de estudos e reflexões. A todos/as os/as funcionários e funcionárias, bem como todos/as os/as responsáveis pelo funcionamento do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar – PPGE. Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

À Associação São Francisco de Assis GEWO-HAUS, em especial à Irmã Ângela e Irmã Sthepany pela confiança em meu trabalho, pelo carinho e dedicação com o projeto “Plantando e Vivenciando Valores”, pelo esforço e dedicação em tudo o que fazem pelas crianças e adolescentes do Assentamento, pelos momentos de alegria compartilhados nas inúmeras viagens de Kombi para o Assentamento, e por possibilitar a realização desta pesquisa.

A todos/as os/as alunos e alunas do Assentamento pelo compromisso, companheirismo e partilha que possibilitaram a realização deste trabalho. E por me ensinarem diariamente a ser um ser humano melhor.

Por fim, agradeço à Vida pela oportunidade de estar aqui escrevendo essas poucas palavras na conclusão de mais uma etapa, pelas pessoas iluminadas que cruzaram e cruzam meu caminho, e pela proteção e sabedoria diária.

## Resumo

O presente trabalho propõe uma investigação sobre processos educativos oriundos da prática social do ensino coletivo de violão em um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, situado na cidade de Serra Azul – SP. Entendemos que processos educativos são inerentes a práticas sociais, e, ao mesmo tempo, decorrentes destas. Neste contexto, e com a perspectiva de que muitas aprendizagens podem brotar da convivência entre os/as participantes, buscaremos responder as questões de pesquisa relacionadas a: quais são os processos educativos oriundos da prática social do ensino coletivo de violão no Assentamento MST? De que forma esses processos podem se transformar em um potencializador para o ensino e aprendizagem? Para tal, como objetivo, busquei identificar, descrever e compreender os possíveis processos educativos oriundos do ensino coletivo de violão. A busca pelos resultados se deu através da metodologia de pesquisa participante, em que a coleta de dados partiu de uma inserção no espaço tempo das aulas, durante a realização das atividades cotidianas. Como recurso de memória foi utilizada a confecção de diários de campo durante o período de coleta de dados e inserção. Consideramos que a pesquisa pode contribuir para a produção e construção de conhecimentos ligados à educação musical, práticas sociais e processos educativos, pois evidenciou processos educativos relacionados a aprender uns com os outros, autonomia e protagonismo. A análise dos referidos processos educativos contribuiu para o entendimento da importância do desenvolvimento de uma práxis educativa humanizadora, nos mais diversos ambientes de trabalho que um educador/a musical pode estar inserido.

**Palavras-chave:** Processos Educativos; ensino coletivo de violão; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

## Abstract

The present work proposes an investigation on educational processes arising from the social practice of collective guitar teaching in a Landless Workers' Movement - MST, located in the city of Serra Azul - SP. We understand that educational processes are inherent to, and at the same time, social practices. In this context, and with the perspective that many learnings can arise from the coexistence between the participants, we will seek to answer the research questions related to: what are the educational processes arising from the social practice of collective guitar teaching in the MST Settlement? How can these processes become a potential for teaching and learning? To this end, as an objective I sought to identify, describe and understand the possible educational processes arising from collective guitar teaching. The search for results took place through the participatory research methodology, in which the data collection started from an insertion in the time space of the classes, during the performance of daily activities. As a memory resource, field diaries were used during the data collection and insertion period. We believe that research can contribute to the production and construction of knowledge related to music education, social practices and educational processes, as it has evidenced educational processes related to: learning from each other; autonomy and protagonism. The analysis of the aforementioned educational processes contributed to the understanding of the importance of developing a humanizing educational praxis, in the most diverse work environments that a musical educator may be inserted in.

**Keywords:** Educational Processes; collective guitar teaching; Landless Workers' Movement - MST.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - Visão frontal da "Casa das Irmãs" .....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 2 – Planta do local .....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 3 – Visão da janela.....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 4 – A sala azul celeste .....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 5 – Legenda dos tópicos de análise.....</b>	<b>87</b>
<b>Figura 6 – Modelo do diário de campo analisado.....</b>	<b>87</b>

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1 - Descrição dos/as participantes da 1º turma ..... 72**

**Tabela 2 - Descrição dos/as participantes da 2º turma ..... 72**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOM** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
- APP** - Área de Preservação Permanente
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- ENECIM** – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FLADEM** - Foro Latinoamericano de Educación Musical
- FUNARTE** - Fundação Nacional de Arte
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- MEC** - Ministério da Educação
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- ONG** - Organização Não Governamental
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PDS** - Projeto de Desenvolvimento Sustentável
- PVC** - Policloreto de vinila
- PróUni** - Programa Universidade para Todos
- SEMA** - Superintendência de Educação Musical e Artística
- SESC** - Serviço Social do Comércio
- UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>SEÇÃO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
1.1 Práticas sociais e processos educativos .....	25
1.2 Colonialidade e modernidade no contexto da América Latina.....	27
1.3 Educação na América Latina .....	30
1.4 Educação como práxis da libertação.....	35
1.5 Reflexões metodológicas sobre a práxis educativa .....	40
1.6 Educação musical e traços de colonialidade.....	42
1.7 Ensino coletivo de instrumento musical .....	51
1.8 Um olhar sobre a práxis educativa do ensino coletivo de instrumento musical.....	54
1.9 Em busca de um ensino coletivo de instrumento musical decolonial .....	56
<b>SEÇÃO 2 - METODOLOGIA.....</b>	<b>62</b>
2.1 O Assentamento Sepé Tiaraju.....	62
2.2 Uma visão e um sentimento sobre o espaço .....	67
2.3 O Projeto Plantando e Vivenciando Valores .....	70
2.4 Perfil dos/as educandos/as da primeira turma.....	71
2.4.1 Perfil dos/as educandos/as da segunda turma.....	72
2.5 Sobre o ensino coletivo de violão no assentamento.....	74
2.6 Planejamento da primeira turma .....	75
2.7 Planejamento da segunda turma .....	78
2.8 Trilhando os caminhos metodológicos .....	81
2.9 O trabalho de campo .....	84

2.10 Os caminhos para análise.....	85
<b>SEÇÃO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>89</b>
3.1 O aprender uns com os outros .....	89
3.2 Autonomia e protagonismo.....	96
<b>SEÇÃO 4 - O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL DECOLONIAL E HUMANIZADORA.....</b>	<b>104</b>
4.1 Considerações .....	106
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>116</b>
Apêndice A: Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE.....	116
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	117
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
Anexo A: Autorização da Associação GEWO-HAUS para que a pesquisa pudesse ser realizada .....	118
Anexo B: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos .....	119
Anexo C: Partituras.....	120
Anexo D: Partituras .....	126
Anexo E: Partituras.....	127

## APRESENTAÇÃO

Para relatar os aspectos que me motivaram à realização desta pesquisa, de alguma forma revisitarei minha trajetória de vida musical e pessoal. Enquanto pesquisador na área de Práticas Sociais e Processos Educativos, não posso ignorar a relevância de fazer apontamentos sobre os caminhos percorridos até este momento de minha vida, o que acaba envolvendo momentos de recordações que de alguma forma podem aflorar algum tipo de emoção. Portanto, as reflexões que virão a seguir buscarão destacar as compreensões do porquê desta pesquisa. Freire (2018b, p. 27) faz destaques sobre a importância de reiterar a historicidade para que possamos “reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor”. Assim:

Às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros (FREIRE, 2018b, p. 26).

Na dedicação de lembrar minha trajetória até a presente pesquisa, acabo por cair em momentos de minha infância. Destaco que, ao contrário do que escuto e vejo em rodas de conversas com amigos/as musicistas, cujas trajetórias musicais iniciaram-se ainda na infância, e em grande parte são histórias muito bonitas que perpassam pelo seio familiar, pelos estudos em conservatórios, pela formação musical convencional e acadêmica, ou por algum talento descoberto precocemente, minhas vivências musicais foram um pouco distintas, e isso de alguma forma, por muito tempo, deixava-me envergonhado de minha própria história musical. Sempre me lembro de momentos em que amigos/as e colegas de profissão relatavam suas histórias de como começaram na música, suas trajetórias de estudos com o acompanhamento de professores/as e métodos convencionais, e eu muitas vezes envergonhado em dizer que não tive tal formação como eles/as.

Relembrando minha infância, que foi vivida em um ambiente de muitas dificuldades financeiras, me recordo de poucos fins de semana em que meu pai se encontrava em casa, visto que ele sempre trabalhou de balconista de farmácia, e nesse tipo de trabalho as folgas nos fins de semana são escassas. Nesses dias em que meu pai podia estar em casa com nossa família, lembro-me que aos domingos pela manhã me

despertava com ele ouvindo suas fitas cassete<sup>1</sup> e seus discos de vinil<sup>2</sup>. Em grande parte, o que ele escutava era o cantor brasileiro Raul Seixas, e a banda britânica *The Beatles*. Esse foi meu primeiro contato com a música, eu gostava de estar ali naquele espaço, não sei se pela música ou pela companhia de meu pai, mas de qualquer forma a música estava presente, e isso ficou marcado em minha memória.

Segui minha infância normalmente, apenas com esse contato musical, o de escutar com meu pai e meus irmãos as fitas cassete e os discos de vinil. Em um determinado momento, creio que no início de minha adolescência, minha irmã ganhou um violão de sua madrinha, porém, ele ficava o tempo todo guardado em cima do guarda-roupas. Uma vez ou outra, raramente, nos poucos dias de folga do trabalho, meu pai pegava o violão e tentava tocar alguma coisa, não tenho lembrança dele tocando algo específico, creio que sabia fazer um ou dois acordes básicos, e segue com os mesmos até hoje, mesmo assim me ponho feliz quando, ainda hoje, raramente ele pega um violão para tocar em casa. Outro instrumento musical que chegou em minha casa, através de um presente de aniversário dado pela minha mãe ao meu pai, foi um teclado bem singelo. O teclado ficava mais ao nosso alcance, uma vez ou outra, eu e meus irmãos ficávamos brincando com seus sons e timbres<sup>3</sup>. Nele, também havia algumas músicas programadas que ouvíamos quando ele estava ligado, como: o trecho da 9ª sinfonia de Beethoven, La Bamba, do compositor El Jarocho, e outras mais que não me recordo o nome, mas que, seguramente, se ouvi-las soando me recordarei desses tempos.

Mesmo nesse cenário apresentado anteriormente, o desejo de tocar algum instrumento todavia não havia sido a florado em mim. Nesse período, entre os meus 10 e 14 anos, meu único interesse era o esporte, mais especificamente o futebol. Cheguei a fazer parte de alguns times de clubes da cidade de Ribeirão Preto - SP, e isso foi muito relevante para meu desenvolvimento, hoje entendo a importância dessa fase em minha vida. O esporte foi essencial para minha formação, nele aprendi a perder, ganhar, tentar de novo, e pude desenvolver uma autodisciplina e controle emocional que me ajudam até os dias de hoje. Sou grato a isso.

---

<sup>1</sup> Fita cassete ou *compact cassette* é um padrão de fita magnética para gravação de áudio lançado oficialmente em 1963, invenção da empresa holandesa *Philips*. Também é abreviado como K7.

<sup>2</sup> O disco de Vinil, conhecido simplesmente como Vinil ou ainda *Long Play*, é uma mídia desenvolvida no final da década de 1940 para a reprodução musical, que usa um material plástico chamado Vinil, usualmente de cor preta, que registrava informações de áudio, que podem ser reproduzidas através de um toca-discos.

<sup>3</sup> Em música, Timbre é uma característica sonora que nos permite distinguir sons que possuem a mesma frequência e/ou altura.

Um pouco mais tarde, por volta dos quinze anos, creio que foi o ponto culminante para minha aproximação com a música. Em um determinado dia, encontrei o violão de minha irmã jogado em cima da cama dos meus pais, junto dele havia algumas revistas didáticas que eram feitas para ensinar e/ou ajudar as pessoas a tocarem determinado instrumento, hoje não vejo mais dessas revistas, mas na década dos anos noventa eram muito comuns. Nelas, dispunha-se de algumas informações básicas sobre a execução do instrumento e de algumas músicas com cifras<sup>4</sup> de fácil execução. Não me lembro de ter pegado o violão em outras oportunidades, mas nesse dia me agarrou uma vontade incrível.

Eu já imaginava e já sabia, de alguma forma, como segurar o violão, creio que por ter a oportunidade de ver meu pai tocando, mesmo que poucas vezes. Também de alguma forma já sabia que em uma das mãos se fazia os acordes e na outra o ritmo. Assim, logo que peguei o violão busquei um acorde simples nas revistas e tentei reproduzi-lo. A partir daí meu fascínio pelo violão e pela música foi amplificado. Passei a treinar os acordes que encontrava nas revistas, decorei vários deles, mesmo sem saber tocar nenhuma música. Até que em um dia descobri um projeto social no bairro (Vila Albertina) em que morava, que lecionava aulas de violão de graça. Inscrevi-me nesse projeto e passei a frequentar as aulas de violão, foram pouquíssimas aulas, mas de grande valia.

Tais aulas aprofundaram em mim o desejo de estudar e aprimorar a execução do instrumento. Lembro de minha primeira aula e também minha primeira frustração com a aprendizagem do instrumento. O professor, que por sinal foi um ótimo professor, e que depois também passou a ser meu amigo, em sua primeira aula para nossa classe de iniciantes optou por um conteúdo que ao meu entender foi desestimulante, pois em nenhum momento da aula nós alunos/as pudemos tocar o violão. O programa da aula, totalmente teórico, perpassou somente por temas relacionados às partes que compõem o violão, à afinação do violão, e a como cuidar do violão. Nesse sentido, nós, alunos/as, literalmente não tocamos no instrumento. Isso me deixou chateado, e voltei para casa frustrado. Na época, conversei com minha mãe sobre o ocorrido, ela, sabiamente como sempre, disse-me que isso é normal, que teria que ter paciência e que em uma primeira aula eu não iria sair tocando. Mais tarde eu entendi a didática do professor, mas levei essa frustração comigo como forma de aprendizagem. E por isso, hoje, sempre que tenho uma

---

<sup>4</sup> Em música, Cifra é um sistema de notação musical usado para indicar os acordes a serem executados por um instrumento musical. As cifras são utilizadas principalmente acima das letras das canções, ou das partituras de uma determinada composição musical, indicando o acorde que deve ser tocado em conjunto com a melodia principal, ou a letra da canção.

turma iniciante e/ou aluno/a novo/a, proporciono o contato direto com o instrumento no primeiro dia de aula.

Com as poucas aulas que participei no referido projeto, acumulei alguns materiais de estudo e segui aprendendo coisas com esses materiais. Na época não tínhamos acesso à internet, mas com o passar do tempo fui conhecendo pessoas que também estavam aprendendo a tocar e assim adquiri mais materiais e conhecimentos. Nesse período ouvia muita música, sobretudo Rock. Meu círculo de amizades nesses tempos literalmente “respirava” Rock, com essas pessoas pude conhecer muitas músicas e aprender muito. Participei de várias bandas, inclusive em igrejas, mas nunca profissionalmente. Segui nessa prática minha adolescência toda.

Durante o ensino médio, pude ensinar alguns colegas a tocarem seus primeiros acordes e os primeiros dedilhados no violão, creio que aí fui despertando minha tendência à carreira de educador. Isso me fazia bem, e eu adorava a prática de estar ali ensinando algumas músicas aos/as amigos/as.

Como relatado, não tive oportunidade de estudar música formalmente durante minha infância e adolescência. Somente aos meus dezenove anos, quando já estava por algum tempo estabilizado em um emprego de metalúrgico, é que tive condições de me matricular em uma escola de música. Nessa ocasião estudei guitarra e teoria musical, as aulas me fascinavam, sobretudo as de teoria. Nos poucos meses de aulas que tive nessa escola, meu desejo de me profissionalizar na carreira de músico foi despertado, e comecei a buscar informações para tal.

Neste trecho sobre minha caminhada para me profissionalizar na carreira musical, destaco um dos pontos que também fez com que se originasse em mim o desejo de desenvolver este trabalho. Refiro-me à falta de informação, ou a ocultação de informação que tive em minha vida até determinado momento, talvez pela escassez de oportunidades e/ou instrução, não sei em verdade, mas que me fizeram muita falta, e creio que faz também na vida de outras pessoas.

Durante toda minha infância e adolescência realizei meus estudos em escolas públicas. Não estou aqui fazendo críticas aos professores/as e funcionários/as das escolas públicas em que passei, pelo contrário, em grande parte são profissionais muito competentes e comprometidos com a educação e com o ser humano. Mas minha crítica é sim sobre as desigualdades em que o sistema educacional de nosso país é pautado. Quando me refiro à desigualdade e à falta de informações estou me referindo a fatos, como: eu terminei o ensino médio em uma escola pública sem ter conhecimento de que

existiam universidades públicas, sem saber o que era vestibular, sem saber que poderia ter outras opções de vida que não fosse sair do ensino médio e trabalhar em algo que não me apetecia. E mesmo que soubesse da existência de universidades públicas ou de programas educacionais, como ENEM, PróUNI<sup>5</sup>, dentre outros que na época estavam no bojo de seu nascimento, eu não estava de maneira alguma preparado para realizar determinados exames. Minha perspectiva de vida, e de grande parte de meus amigos/as e colegas, era de sair da escola e começar a trabalhar, assim como fiz dos meus 16 aos 23 anos. Minha crítica é relativa a acreditar que uma das funções do sistema educacional é disponibilizar informações e ferramentas para que todos/as de alguma forma possam ter acesso ao que lhes é de direito, para, assim, poderem optar livremente por suas escolhas, e não somente aceitarem o que lhes é “imposto”. Reitero que não estou fazendo críticas aos meus professores/as, que, destaco aqui, foram e são importantíssimos em minha vida, mas a um sistema no todo que por algum motivo, que pretendo discutir em um determinado momento desta dissertação, priva-nos de algumas informações e direitos. E quanto mais eu fui entendendo isso, mais crescia o meu desejo de poder ajudar pessoas, que, assim como eu, foram ou estão sendo privadas de ter acesso a informações, de modo que pudessem sonhar e buscar outras possibilidades de vida.

Mais tarde, por volta dos meus 21 anos, iniciei minha maratona de vestibulares na carreira de Música. Para tal, dediquei-me a estudar música com alguns professores particulares da cidade, e também me matriculei em cursinhos populares<sup>6</sup> de pré-vestibular. Tardei exatos e árduos três anos até lograr passar em uma universidade pública, mas o desejo era grande, e foi o que me deu forças para continuar e conseguir.

Entrando na universidade, ainda não tinha ideia de qual área específica da música queria seguir como profissão. Porém, na universidade em que logrei entrar, que na ocasião foi a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, deparei-me com um curso de música voltado para a educação musical. Nesse sentido, as vivências e as circunstâncias ali experienciadas me fizeram enxergar a música de outra forma, e isso me encantou. Vale destacar que, desde antes de meu ingresso na universidade, eu já lecionava algumas aulas particulares e também já fazia parte do corpo docente de uma escola de música da cidade de Ribeirão Preto - SP, apesar de não ter nenhuma formação convencional em música.

---

<sup>5</sup> ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio. PróUNI: Programa Universidade para todos.

<sup>6</sup> Cursos preparatórios para o vestibular que têm como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior, oferecendo aos estudantes de baixa renda uma preparação adequada para os exames, com custo reduzido, ou sem custo.

No decorrer da graduação, foram aparecendo outras oportunidades de trabalho, principalmente em Organizações Não Governamentais (ONGs) e com crianças e adolescentes de baixa renda. Nesse cenário, fui me deparando com situações que até então não tinha vivido como educador, pois minhas vivências como professor de música até o momento eram referentes ao ensino tutorial<sup>7</sup> de música, o ensino individual entre professor/a e aluno/a. Especificamente na ONG *GEWO - HAUS*<sup>8</sup>, pela primeira vez me deparei com o ensino coletivo de música, e pude entender e comprovar o que vinha estudando na universidade: o quão rica essa prática pode ser para os envolvidos. Mais tarde, a convite dessa mesma instituição, surgiu uma proposta para que eu desenvolvesse um trabalho de educação musical em um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no qual a referida ONG já realizava atividades. Mesmo com receio do que poderia me esperar em um campo de trabalho que era pouco explorado por mim, e também pelas circunstâncias de um Assentamento, que até então eu não fazia ideia de como era, resolvi aceitar o convite, e iniciei minha “aventura” nesse campo educacional. Destaco a palavra “aventura” relacionada à educação, refletindo sobre o que Freire (2018d) relata em *Pedagogia da Solidariedade*, em que:

“Aventura” no sentido metafórico de busca do conhecimento ainda desconhecido, do que pode ser e ainda não é; do que já é, mas pode ser diferente, do que pode ser melhorado, aprofundado. “Aventura” entendida como o momento da curiosidade espontânea que vai se fazendo epistemológica, da educação criadora, da ousadia libertadora, da formação da cidadania e da autonomia. Do espanto e do maravilhar-se. Assim, dos atos criadores *banhados* nos sonhos possíveis – e nos façamos possíveis amanhã pela luta de hoje – dos *inéditos viáveis*, dos *quefazeres* com responsabilidade ética, pedagógica e política; com respeito às culturas, às subjetividades e à objetividade filosófica, científica ou religiosa. “Aventura” no campo do saber do que precisa ser desvelado, apreendido, aprendido. Vivido, comunicado; nunca estendido ou imposto (FREIRE, 2018d, p. 56-57).

Nessa prática, junto às minhas experiências vividas até o momento, minhas angústias, indagações, o sentir a desigualdade social refletida na poda de informações e de oportunidades, pude perceber, de alguma forma, o que Fiori (2018) escreveu no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*:

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos

---

<sup>7</sup> Ensino tutorial de música ou ensino individual consiste naquele em que o professor dirige sua atenção exclusiva a um único aluno, como única fonte de resultado ao ensinar um instrumento musical.

<sup>8</sup> Associação São Francisco de Assis Gewo-Haus é uma ONG dirigida pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência desde 1981, e tem como missão prestar assistência a crianças, adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade social e pessoal através de atividades socioeducativas.

da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido [...]. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação (FIORI, 2018, p. 11).

Foi nesse cenário que fui me construindo como educador musical preocupado com a formação humana dos/as educandos/as, e constatando que o ensino de música pode e deve estar intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal e à formação humana dos/as educandos/as envolvidos/as.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classes dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2018a, p. 42).

É com essa perspectiva que entendemos o valor, a função, e o poder da educação que será discutida em outra parte deste trabalho. Fiori (2018), em prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, ressalta que “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, 2018, p. 12). Assim, ao me deparar com o ensino coletivo de violão no Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pude me enxergar nos/as alunos/as, e nas possíveis relações de opressão citadas anteriormente que eles/as possivelmente vivenciam em suas vidas. Com isso, despertou-me o desejo de desenvolver uma pesquisa que pudesse de alguma forma levantar questões pertinentes referentes à relevância de uma educação musical humanizadora nesses ambientes, para uma contribuição na formação humana das pessoas ali envolvidas. Entendendo que a educação humanizadora é aquela que considera a afetividade, as emoções, as sensações, o respeito como elementos fundamentais para o desenvolvimento da vida social, que também não exclui o rigor intelectual que exige do/a pesquisador/a ou educador/a, inseridos em um espaço desconhecido, de obter um olhar e uma atenção para tudo aquilo que aparentemente possa parecer irrelevante na convivência social, esse desafio deve buscar perceber o que está velado para nós. Compreendendo que

pessoas financeiramente e socialmente desfavorecidas, marginalizadas pela sociedade, são capazes de produzir, sistematizar, organizar, e compartilhar conhecimentos.

Em 2016, através de um convite feito pela Associação São Francisco de Assis *GEWO – HAUS*, pude iniciar um trabalho de educação musical voltado ao ensino coletivo de violão para as crianças e adolescentes do Assentamento Sepé Tiaraju. Nesse processo, deparei-me com uma realidade educacional e social diferente de todas já experienciadas até aquele momento de minha vida profissional. Com todas as questões referentes ao processo de educação de um Assentamento MST, a baixa infraestrutura do Assentamento, as poucas atividades culturais para com os/as moradores/as desse Assentamento em específico, e as questões sociais no todo. No tempo em que estou trabalhando com esses/as alunos/as, despertou-me um interesse em poder investigar e contribuir para com a educação musical voltada a esse grupo social, o quão relevante podem ser as vivências musicais oferecidas para eles e elas, e o quanto isso pode ser uma ferramenta de educação e desenvolvimento social para os/as participantes, visto que eles e elas sofrem de uma carência de atividades relacionadas à arte e, mais especificamente nesse caso, à música.

Com um olhar voltado para a justificativa do presente trabalho, julguei necessário realizar uma revisão de literatura. Para desenvolver o levantamento das produções científicas, utilizei-me das seguintes expressões: educação musical MST; música MST; ensino coletivo de violão. Destaco que as buscas foram realizadas somente em trabalhos confeccionados entre os anos de 2008 e 2018. Inicialmente, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, onde pude encontrar a dissertação de mestrado da pesquisadora Piana (2001), que consistiu em um estudo em torno da produção musical do MST, analisando a produção e utilização de músicas por parte do MST, a Música-Movimento presente em coletâneas, como CDs, livros e folhas de cantos. A referida pesquisa procurou perceber as transformações pelas quais passou a produção musical do MST, de acordo com a sua transição histórica, visando a compreender o seu significado e perceber como elas vão criando e/ou sendo expressão de elementos novos dentro do Movimento. Segundo Piana (2001), para o aprofundamento da análise foram realizadas entrevistas com alguns compositores durante o período da pesquisa. O estudo pretendeu contribuir com o debate em torno dos movimentos sociais, buscando enfatizar a importância da produção musical e da cultura para a sua melhor compreensão.

Ainda sobre a mesma autora supracitada, pudemos encontrar um segundo trabalho que se trata agora de uma tese de doutorado. Segundo Piana (2009), o objetivo da referida

pesquisa foi analisar a influência do campo religioso da Igreja Católica sob a perspectiva da Teologia da Libertação, que marca a produção e/ou utilização de músicas por parte dos movimentos sociais, especialmente o MST. O foco da pesquisa são as músicas do campo religioso, bem como as do MST, produzidas ao longo de sua trajetória histórica, buscando perceber em que medida as marcas religiosas desaparecem e/ou permanecem. Segundo Piana (2009), as músicas, tanto de dentro da Igreja quanto do MST, tornaram-se instrumentos preponderantes para a resignificação de valores, de crenças e também de visão de mundo.

Outro trabalho encontrado na mesma plataforma foi a dissertação do pesquisador Benzi (2014). Nela, o autor teve o objetivo de compreender a música como mediadora das relações sociais, bem como das construções identitárias dentro do MST a partir da etnografia da música em um assentamento e no evento da 12ª Jornada de Agroecologia do Paraná. Para tal, o autor inseriu-se como aprendiz de música de raiz e pagode de viola, estabelecendo vínculos de confiança com os/as colaboradores/as de pesquisa, proporcionando assim o acesso a práticas cotidianas, desvelando processos de diferenciação identitária nos embates das escolhas de repertórios e performances musicais.

Por fim, um último trabalho encontrado na BDTD foi a tese de doutorado da pesquisadora Moscal (2017). O referido trabalho trata-se de uma etnografia que parte de eventos e ações do MST e tem como objetivo compreender de que modo a animação e a mística, aonde a música tem lugar central, produzem sentido e criam a luta. “É a mística que oferece e cria sentido, produzindo eficácia entre aqueles que refazem suas trajetórias, de boias-frias, roceiros, caipiras, urbanos periféricos, sem-terra” (MOSCAL, 2017, p. 17). Segundo Moscal (2017), apresenta-se, assim, uma fonografia representada por diferentes gêneros musicais destinada à luta que, não apenas difunde seus objetivos e compreensões, mas traz narrativas acerca de sua trajetória e memória.

Após realizar as consultas na BDTD, passei para o próximo passo que foi realizar uma consulta, com as mesmas expressões já citadas, na plataforma de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – PPGE. Nessa plataforma não surgiu nenhum resultado de busca, porém, destaco que utilizei alguns trabalhos do referido programa, mais especificamente da linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, para a composição do referencial teórico desta pesquisa, tais como dos/s autores/as: Fiorussi (2012); Oliveira (2014c); Silva (2015).

Em seguida, com as mesmas expressões, realizei uma busca na revista eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM – “Revista OPUS”; na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; nos Anais do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – ENECIM. Tendo em vista que as plataformas supracitadas não possuem a ferramenta de busca, dediquei-me a proceder a leitura do título de todos os artigos, publicados no período de 2008 e 2018, selecionando apenas aqueles que continham em seu título as expressões citadas.

Em um primeiro momento dessa etapa, visitei a revista eletrônica ANPPOM, na qual não encontrei nenhum trabalho que versou sobre nosso objeto de estudo. Sendo assim, passei a realizar uma busca na revista eletrônica da ABEM. Nesta, encontramos um artigo da pesquisadora Kebach (2009), no qual pode-se constatar que a autora investigou processos coletivos de musicalização de adultos e o papel da interação social nessa construção. “O objetivo foi o de compreender os processos de aprendizagem e quais são os mecanismos que contribuem para uma educação musical significativa de adultos” (KEBACH, 2009, p. 77). Para tal, a autora utilizou-se do método dialético-didático, os resultados apontam para a importância de se proporcionar ações significativas, reflexões e trocas de ponto de vista entre todos/as os/as envolvidos/as nas atividades de musicalização.

Ainda na revista ABEM, um último artigo encontrado foi o das pesquisadoras Leme Joly e Joly (2011). Nele, as autoras tiveram como objetivo destacar e analisar os processos educativos presentes em uma orquestra comunitária que se originam na prática social da convivência de um grupo de músicos. A pesquisa foi de natureza qualitativa em que os dados foram coletados através de observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas com alguns/as participantes da orquestra. Segundo as autoras, “foi possível destacar algumas aprendizagens musicais, humanas e sociais, como o respeito às diferenças, paciência com o outro, amizade, solidariedade, entre outras que se dão através da convivência na diversidade” (LEME JOLY; JOLY, 2011, p. 79).

A última plataforma consultada em nossa revisão de literatura foram os anais do ENECIM. O primeiro trabalho encontrado nessa busca foi o artigo do pesquisador Silva Sá (2010). O referido trabalho possuiu o objetivo de apresentar a metodologia utilizada em um projeto de ensino coletivo de violão em duas escolas públicas da cidade de Goiânia – GO, e destacar as possibilidades de se trabalhar com essa metodologia, bem como os possíveis desafios. Para isso, realizou-se uma breve pesquisa bibliográfica sobre o tema. Em um segundo momento, foi apresentado o projeto de violão realizado nas duas escolas

públicas. E, por fim, a discussão teórica e da experiência prática. Silva Sá (2010) aponta que:

[...] o sistema de ensino coletivo proporciona o acesso ao aprendizado musical a maior quantidade de alunos, além disso, notou-se que essa metodologia tem maior desempenho quando aplicada para alunos iniciantes. No que se refere aos desafios, relatamos sobre a necessidade de um espaço físico adequado para a realização das aulas, além disso, a dificuldade de acesso aos instrumentos, por alunos de baixa renda. Notamos que os alunos participantes do projeto tiveram bons rendimentos nas disciplinas do ensino regular, além de melhora na autoestima (SILVA SÁ, 2010, p.891).

Um segundo trabalho encontrado foi o artigo do pesquisador Ribeiro (2010), que trata do ensino coletivo de violão, porém na modalidade a distância. Nesse sentido, acredito que não seja relevante trazer características do referido trabalho para nosso contexto de pesquisa.

O terceiro artigo encontrado foi dos/as pesquisadores/as Amui e Cruvinel (2010). A referida pesquisa teve como objetivos: investigar o ensino coletivo de violão na Escola de Circo e no Núcleo Educacional Mãe Dolorosa; investigar o ensino coletivo de violão como forma de inserção na cultura musical e de socialização de jovens das camadas mais vulnerabilizadas. Para tal, utilizou-se dos referenciais teóricos referentes à filosofia de Edgar Morin e à metodologia proposta por Flavia Maria Cruvinel. Segundo Amui e Cruvinel (2010), os processos pedagógicos que foram desenvolvidos e investigados apontaram:

[...] resultados significativos na prática musical coletiva como: memorização de frases melódicas, solfejo, leituras na escrita musical tradicional, reprodução de melodias ao violão, socialização, envolvimento com a cultura musical ocidental e entendimento básico de música e de expressão musical. Ao final da pesquisa concluiu-se que, o Ensino Coletivo de Violão apresentou resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem dos grupos pesquisados, promovendo o desenvolvimento musical e a socialização dos sujeitos envolvidos (AMUI; CRUVINEL, 2010, p. 1395).

O quarto artigo encontrado foi do pesquisador Pereira (2012), que realizou estudos sobre estratégias para o ensino coletivo da técnica do violão em nível universitário, mais especificamente da técnica desenvolvida por Abel Carlevaro (1916 -2001), por ser uma das mais difundidas em nosso país e, ainda, por ter seus preceitos teóricos detalhadamente registrados. Assim, foram propostas metodologias e limites para tal ensino a partir da natureza do conteúdo abordado. Como resultado, Pereira (2012) nos apresenta considerações positivas e não positivas em relação ao ensino coletivo da técnica do violão referente à sua experiência de campo.

O quinto trabalho encontrado nos anais do ENECIM é outro do já citado pesquisador Silva Sá (2012). A referida pesquisa teve como objetivo apresentar algumas experiências do ensino coletivo de violão com foco na escolha do repertório musical. Para tal, o autor realizou uma discussão teórica sobre as origens do ensino coletivo de instrumentos musicais. Em seguida, apresentou o projeto de ensino coletivo de violão, desenvolvido em duas escolas públicas da cidade de Goiânia - GO. E, por fim, na terceira parte, discutiu a importância da escolha do repertório para o aprendizado dos/as alunos/as. Segundo Silva Sá (2012), a pesquisa pôde verificar que:

[...]a utilização de um repertório eclético, isto é, que não descarta músicas que fazem parte da vivência dos alunos, mas também se utiliza músicas ao qual eles têm pouco acesso, mas que são essenciais para um bom desenvolvimento técnico, estimula e favorece a maior dedicação e interesse por parte dos alunos. Conclui-se que o repertório é um dos fatores que favorecem ou não a permanência dos alunos no projeto, como também o nível de interesse e dedicação ao estudo do violão (SILVA SÁ, 2012, p. 197).

O sexto trabalho ao qual obtivemos acesso foi do pesquisador Malaquias (2012). Neste, o autor traz experiências com ensino coletivo de violão no intuito de colaborar com o ensino e aprendizado do acompanhamento rítmico no violão. O artigo busca trazer algumas maneiras de representação gráfica das levadas rítmicas. Além disso, são levantadas discussões referentes à questão da motivação dos/as alunos/as na fase inicial através da escolha do repertório.

O sétimo trabalho encontrado foi o de Arôxa (2014), que teve como objetivo realizar discussões através de um relato de experiência sobre os resultados de uma pesquisa de mestrado que dissertou sobre estratégias de ensino e aprendizagem da leitura à primeira vista no ensino de violão. Segundo Arôxa (2014), a pesquisa mostrou que “o desenvolvimento dessa habilidade somado à utilização de arranjos de músicas populares podem ser eficientes na contextualização do ensino e busca da independência do aluno” (ARÔXA, 2014, p. 184).

O oitavo artigo que apareceu em minha busca refere-se a Ferreira (2014). O trabalho teve como objetivo conhecer as possibilidades do ensino coletivo de violão em um centro cultural dentro da periferia de Fortaleza. Através de um relato de experiência realizado pelo autor, foi mostrado como aconteciam as práticas coletivas dentro de um espaço não formal de ensino, buscando compartilhar experiências e diálogos coletivos musicais, “compreendendo a prática musical em grupo não apenas como elemento

auxiliador, mas também como prática democratizadora e libertadora” (FERREIRA, 2014, p. 259). Segundo Ferreira (2014), a pesquisa pôde concluir:

[...] a partir da vivência no bairro e no espaço em questão, a importância da prática musical violonística não apenas para os estudantes do espaço, mas também para a comunidade como um todo, contribuindo de maneira significativa para a formação cultural dos moradores do bairro (FERREIRA, 2014, p. 359).

O nono artigo encontrado foi das pesquisadoras Marum e Mendes (2014). O trabalho teve como objetivo “relatar um estudo em andamento acerca da prática coletiva de violão, através da observação de atividades práticas com alunos/as iniciantes de 9 a 12 anos da Oficina de Ensino Coletivo de Violão da EXTECAMP- Unicamp” (MARUM; MENDES, 2014, p. 473). Para tal, com o intuito de ampliar alternativas para aqueles/as que almejam trabalhar com o ensino coletivo, as autoras buscaram realizar uma descrição dos procedimentos metodológicos vinculados com uma reflexão a respeito de um dos resultados parciais da pesquisa em andamento. Em uma mesma perspectiva, o décimo artigo encontrado foi dos autores Oliveira e Rebouças (2014), que nos apresentam um trabalho que teve como objetivo realizar discussões referentes às metodologias adotadas por professores de violão no ensino em grupo dentro do curso Oficina de Violão por Cifra. Segundo os autores:

As práticas adotadas privilegiavam a interação entre pares, a participação do aluno na escolha do repertório, autonomia na descoberta de posturas adequadas para tocar violão e práticas diversificadas no aprendizado de padrões de acompanhamento. A experiência adquirida mostra que o trabalho em grupo proporciona trocas que enriquecem as aulas, por meio de ampliação de repertório e de olhares sobre o instrumento, e ajudam no desenvolvimento do aluno oferecendo elementos motivacionais e aspectos socioafetivos que influenciam no seu aprendizado (OLIVEIRA; REBOUÇAS, 2014, p. 493-495).

Seguindo minha busca, pude encontrar o décimo primeiro trabalho, que foi da autora Moraes (2014) e buscou abordar “as estratégias didáticas e problemáticas identificadas a partir da observação das aulas de violão em grupo, realizadas na Escola Livre de Música da Unicamp-Universidade Estadual de Campinas” (MORAES, 2014, p. 540). Para tal, o trabalho propõe uma reflexão referente aos procedimentos pedagógicos, bem como os métodos de ensino-aprendizagem utilizados nas aulas em questão, trazendo à tona possíveis soluções aos problemas encontrados, para que os/as alunos/as mantenham-se motivados e aprendam de forma consciente e prazerosa. Segundo a autora, pôde-se constatar:

[...] a importância de que sejam desenvolvidas atividades de improvisação e criação, além de outras que privilegiem a performance musical, bem como exercícios técnicos capazes de permitir ao iniciante a execução do instrumento, lembrando que é possível e essencial tais exercícios não estarem dissociados da música (MORAES, 2014, p. 540).

O décimo segundo trabalho encontrado foi desenvolvido pelos autores Pereira e Nascimento (2016). O referido artigo buscou apresentar as ações metodológicas desenvolvidas no Movimento Cultural Ecoarte, na cidade de Mossoró - RN. A pesquisa consiste em um estudo qualitativo de um estudo de caso que visou a compreender em um contexto específico os fenômenos ali produzidos. Para tal, como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários, fotografias e a técnica de observação participante.

Por fim, o último artigo encontrado em minha busca na plataforma dos anais do ENECIM foi o de Souza (2016). Tal estudo buscou levantar questões gerais sobre música, sociedade, educação musical e ensino coletivo de violão na contemporaneidade, com o objetivo de “(re)pensar esta prática e os paradigmas da área no século XXI” (SOUZA, 2016, p. 152). Destaco que, com a realização da revisão da literatura, pude encontrar alguns trabalhos que, mesmo não dialogando diretamente com minha proposta de pesquisa, ajudaram-me a compor várias ideias, bem como iluminaram muitas questões no decorrer da minha caminhada enquanto pesquisador.

Após os referidos levantamentos, foi possível constatar que há muitos trabalhos que dialogam com as temáticas gerais do ensino coletivo de violão e alguns com a temática música e MST. Porém, não foram encontrados trabalhos ou pesquisas que tratem das referidas categorias de ensino coletivo em uma perspectiva de ensino em coletividade, e mais especificamente em um contexto de Assentamento MST. Há uma questão que julgo necessário pontuar neste momento, que está relacionada às terminologias destinadas a tais práticas, como: “ensino coletivo de instrumento”, “ensino coletivo de música”, bem como uma dualidade entre o “ensino coletivo versus o ensino em grupo”. Nesse momento, trago uma reflexão que buscará explicitar o porquê da minha escolha terminológica sobre o respectivo tema no contexto da presente dissertação.

Primeiramente, exponho que minha opção terminológica foi pelo termo “ensino coletivo de instrumento”, sendo que, em muitos casos, durante a dissertação, a palavra “instrumento” foi ou será substituída pela palavra “violão”. Isso explica o porquê da escolha da palavra “instrumento”, pois no contexto da pesquisa trabalharemos somente com o instrumento violão. Ressalto que não é objetivo do presente trabalho fazer nenhum

tipo de juízo de valor sobre determinadas nomenclaturas, e que entendemos que, em uma prática de ensino e aprendizagem de um determinado instrumento musical, outros processos educativos musicais e extramusicais serão desenvolvidos, porém, destaco que a opção pela palavra “instrumento”, dentre os motivos supracitados, foi pelo fato de acreditar que a mesma possibilitará uma melhor compreensão e uma melhor contextualização para a presente dissertação.

Por outro lado, a palavra “coletivo” se justifica perante o entendimento de que uma pedagogia em grupo só fará sentido se os conhecimentos forem construídos em coletividade, negando qualquer autoritarismo e crença de que o conhecimento é unilateralmente transmitido por alguém e para alguém. Montandon (2004) ressalta que “a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo”, mas aulas individuais dadas em grupo” (MONTANDON, 2004, p. 47). É com essa perspectiva que entendemos que a palavra “coletivo” deve ser empregada no sentido de que na coletividade as pessoas aprendem umas com as outras, assim como Freire (2018c) vem dizendo: “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018c, p. 96).

Nesse sentido, após a realização da revisão da literatura, foi possível chegar ao seguinte problema: na esfera da educação musical, mais especificamente em um contexto de Assentamento MST, não pude encontrar trabalhos que tivessem como objetivo investigar quais processos educativos são oriundos do ensino coletivo de violão, e que buscassem entender como os próprios sujeitos envolvidos podem se educar em coletividade, entendendo que, ao olhar para os processos educativos oriundos da prática social do ensino coletivo de violão no assentamento, estabelecemos um olhar crítico ao monopólio pedagógico das metodologias convencionais do ensino e aprendizagem de instrumento musical.

No contexto apresentado anteriormente, e com a perspectiva de que muitas aprendizagens podem surgir da prática do ensino coletivo de violão, foi possível chegar à seguinte questão de pesquisa: *Quais são os processos educativos oriundos do ensino coletivo de violão no Assentamento MST? De que forma esses processos podem se transformar em um potencializador para o ensino e aprendizagem?*

Em relação ao problema apresentado e à questão de pesquisa levantada, o trabalho tem como objetivo geral: compreender os processos educativos oriundos da prática social

do ensino coletivo de violão no Assentamento. Para tanto, os objetivos específicos estão relacionados a: identificar e descrever os processos educativos da referida prática social.

Assim, a pesquisa se justifica perante a ideia de que, ao se tratar o ensino coletivo de violão em uma perspectiva humanizadora, as reflexões que o trabalho visa a apresentar podem proporcionar uma ajuda na construção de conhecimentos relacionados à educação e à educação musical, destacando a importância dos/as educadores/as estarem atentos/as às várias aprendizagens que ocorrem na convivência dos/as alunos/as no ensino coletivo de instrumento musical, entendendo que a incorporação desses aspectos em suas práticas pedagógicas pode ser uma ferramenta potencializadora para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A pesquisa se trata de uma busca por desvendar e compreender processos educativos oriundos do ensino coletivo de violão; entendo que para sua realização se fez necessário mergulhar e desenvolver um referencial teórico referente à prática social, educação humanizadora, processos educativos, educação musical, e ensino coletivo de instrumento. Por outro lado, como a pesquisa de campo foi realizada em um Assentamento MST, julguei necessário também realizar uma contextualização do modo de vida em que esse grupo social está inserido, para então possuímos ferramentas que possibilitem adentrar - mesmo que de forma superficial - a suas maneiras de entender, viver, e estar no mundo e em suas relações sociais.

Neste momento, relato como a dissertação foi elaborada e organizada, descrevendo sucintamente suas respectivas seções.

Como foi observado, inicio a dissertação com uma apresentação de minha trajetória e os motivos que me levaram a desenvolver o presente trabalho. Em seguida, na primeira seção, trago um pouco da contextualização da prática social em estudo, bem como a fundamentação teórica em que o trabalho foi construído. Na segunda seção, apresento a metodologia científica e os caminhos percorridos e trilhados, descrevendo o grupo de alunos/as participantes, o planejamento das atividades, a contextualização do espaço e dos/as participantes, e a confecção dos diários de campo. Após esse período, começo, na terceira seção, a apresentação e as análises minuciosas, com base no referencial teórico, dos dados coletados durante o trabalho de campo. E, por fim, trago algumas reflexões e considerações referentes a todo o processo de pesquisa, bem como dos resultados obtidos.

## SEÇÃO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 Práticas sociais e processos educativos

Pretendo, com este trabalho, identificar, descrever e compreender processos educativos oriundos da prática social referente ao ensino coletivo de violão no assentamento MST. Para tanto, faz-se necessário compreender o que são práticas sociais e os processos educativos gerados por elas. Entendemos que processos educativos são inerentes a práticas sociais, e ao mesmo tempo decorrentes destas. Os estudos relacionados a esse tema possuem o objetivo de compreender questões relacionadas a: como e para que as pessoas se educam ao longo da vida. Podemos entender que processos educativos em práticas sociais estão relacionados ao ato de que eu me construo enquanto pessoa convivendo em sociedade através de trocas de experiências; e que, nesse sentido, cada pessoa contribui para a “construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 29).

Assim, é preciso entender de que maneira as pessoas se educam em ambientes coletivos onde há práticas sociais. O contexto histórico apresentado pelos/as autores/as Oliveira et al. (2014) no livro *Processos Educativos em Práticas Sociais* relata que, a princípio, as pesquisas nessa área possuíam o referido objetivo supracitado. E, ao decorrer do tempo, tais pesquisas quebraram paradigmas construídos no sentido de que algumas práticas são educativas e outras não, constatando o entendimento de que em todas as práticas sociais ocorrem processos educativos, sendo eles positivos ou negativos. Mais tarde, houve outro avanço na linha de pesquisa, e passaram a investigar de que maneira essas práticas sociais podem ajudar a construir uma sociedade mais igualitária e humanizadora (OLIVEIRA et al., 2014a).

Práticas sociais se caracterizam pela interação entre as pessoas e entre essas pessoas e os ambientes social e cultural em que vivem. As mesmas “desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 33). As práticas sociais possuem papel de extrema importância na sociedade, e pode-se observar que:

As práticas sociais tanto podem enraizar ou desenraizar ou levar a criar novas raízes. O enraizamento parte das tradições e busca mantê-las vivas. O desenraizamento, partindo de diferente contexto e pontos de vista, expropria seres humanos, transformando jeito de viver e de ser, impõe papéis sociais adversos recompõe identidades (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 33).

A prática social é fundamental para que uma pessoa desenvolva sua identidade, pois nela as pessoas “expõem, com espontaneidade ou restrições, modos de ser, pensar, agir, perceber experiências produzidas na vida” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 35), aproximando-se, assim, ao ato de humanização. Essas ações contribuem para a vida em sociedade através dos processos educativos inerentes a essa atividade. Ao olharmos para os processos educativos oriundos de práticas sociais, acabamos estabelecendo um olhar crítico ao dito “monopólio pedagógico do sistema educacional” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 38). Para tal, devemos entender que cada pessoa pode fazer uma leitura própria das vivências, valorizando a experiência cultural de cada indivíduo, só assim os processos educativos farão sentido. Sobre isso, Oliveira et al. (2014a) ressaltam, que:

(...) processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, por todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquela que a escola visa proporcionar (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 38).

Acreditamos que para entendermos processos educativos oriundos de práticas sociais, o/a pesquisador/a deve buscar uma inserção cultural no grupo que pretende observar. Estar com os/as alunos/as do Assentamento me fez repensar minha prática pedagógica, junto a isso, o contato com os autores centrais da linha de pesquisa, como Paulo Freire, Ernani Fiori, Enrique Dussel, dentre outros/as, auxiliaram-me a compreender o ato de ensinar, de aprender, e de construir conhecimentos como um ato político. Nesta perspectiva, a educação também pode ser um exercício de antropologia. Freire (2018c) resalta que com a palavra o ser humano se faz ser humano, assumindo conscientemente sua condição humana. Assim, em uma visão mais ampla, a educação reproduz “em seu plano próprio, a estrutura e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem (e da mulher). Para o homem (e mulher), produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia” (FREIRE, 2018c, p. 18).

Fiori (2018, p. 11), em prefácio da *Pedagogia do oprimido*, relata que Freire “é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa existência”. Foi com base nas proposições dos/as autores/as citados/as que busquei mergulhar e me inserir na prática social referente ao ensino coletivo de violão no Assentamento Sepé Tiaraju. Tratando-se de uma pesquisa na qual se pretende identificar, descrever e compreender processos educativos, consideramos que um dos desafios está ligado ao olhar atento sobre

em quais situações podem decorrer esses processos, pois acreditamos que os processos educativos ocorrem no cotidiano geral da vida de uma pessoa, e não somente nas escolas ou instituições de ensino. Acreditamos que qualquer contato social pode ser um caminho de aprendizado e educação. Nesta linha de raciocínio, Oliveira (2014a) destaca que “de todas as práticas sociais decorrem processos educativos, sejam práticas no interior de comunidades, sejam em grupos considerados desqualificados, sejam em espaços institucionalizados ou não, escolares ou não” (p. 25). Com isso, pensamos que o educador possui o papel de mediador do conhecimento, aquele que ajuda e/ou aponta caminhos para sua construção. O conhecimento é produzido e transformado pelos próprios agentes, algo que vai totalmente na contramão da educação bancária relatada e criticada por Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. 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. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. 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 do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2018c, p. 80 - 81).

Na contramão da educação bancária, a educação humanizadora não pretende criar padrões de sujeitos ou modelos de pessoas, ela não gera modelos fechados a serem seguidos, pois o humano está em constante mudança, algo que o torna imprevisível. Para Brandão (2003), a educação “é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana” (p. 21).

## **1.2 Colonialidade e modernidade no contexto da América Latina**

Tratando-se de um trabalho na área de educação, e mais especificamente no contexto de um Assentamento MST, entendemos que realizar uma discussão sobre o panorama latino-americano referente à produção e valorização de conhecimentos nos vai proporcionar desvelar caminhos de análise do trabalho realizado no campo.

Ao falarmos em educação na América Latina, faz-se necessária uma contextualização sobre como chegamos ao modelo vigente tido como “válido” sobre educação e produção de conhecimentos. Partimos da ideia que o conceito de

Colonialidade é um dos elementos condicionais para o entendimento de nossa sociedade, e, conseqüentemente, de nossa educação. Colonialidade é um elemento constitutivo e específico do poder capitalista mundial; ela se dá na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como característica para o desenvolvimento e manutenção do poder capitalista. “Exercendo-se e atuando em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2009, p. 73). Neste sentido, o poder capitalista torna-se mundial com seu centro hegemônico situado na Europa com o advento da constituição da América Latina. Quijano (2009) destaca que, como eixos centrais do seu novo padrão de dominação, junto ao capitalismo se estabelecem também a colonialidade e a modernidade. Neste contexto, com a América Latina, “o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder até hoje” (QUIJANO, 2009, p. 73-74).

Dussel (2005) nos aponta dois conceitos de modernidade. O primeiro deles possui caráter eurocêntrico, provinciano e regional, indicando que a modernidade parte dos fenômenos intraeuropeus. Nesta perspectiva: “A modernidade é uma emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p. 28). A segunda visão da modernidade apontada por Dussel (2005) parte de uma perspectiva mundial, na qual a Europa moderna atua como centro da história mundial e todas as outras culturas passam a ser culturas periféricas, desprovidas de valores.

Ou seja, empiricamente nunca houve História mundial até 1492 [...]. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (DUSSEL, 2005, p. 27).

No decorrer da evolução dessas características de poder, foram surgindo novas identidades societais da colonialidade e das geoculturas do colonialismo. A distinção entre colonialidade e colonialismo é trazida por Maldonado-Torres (2007) na perspectiva de que o colonialismo indica uma relação de dominação política e econômica de um determinado povo ou nação sobre o outro, na qual a soberania e hegemonia de um determinado povo se sobrepõe ao outro. A colonialidade se refere a uma imposição cultural e epistêmica sobre os povos ou nações oprimidas em suas maneiras de ser e estar

no mundo, nas maneiras de como as relações intersubjetivas se articulam, nas relações de trabalho, bem como nas relações de construção e reprodução do conhecimento. Assim, *“el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo”* (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). “Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110).

As relações intersubjetivas correspondentes, nas quais foram se fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram se configurando como um novo universo de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade. Quijano (2009) destaca que, desde o século XVII, foi elaborado uma padronização da forma de produzir conhecimentos que atendessem às necessidades cognitivas do capitalismo. “Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (QUIJANO, 2009, p. 74). Esse modelo dominador, entendido como colonialidade moderna eurocêntrica, está ligado à concepção de humanidade, em que a população se diferencia em seres inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Esse núcleo surge a partir da ideia que a Europa era pré-existente ao padrão do poder vigente. Quijano (2009) aponta que as identidades e conhecimentos dos povos da América Latina, eurocentricamente e homogeneamente denominados como índios, foram sendo expropriados e foram submetidos à escravidão. Em torno disso se constrói a ideia de raça, que vai produzindo novas identidades histórico-sociais. Em meio a esse fato se configura a dominação. A raça classifica as pessoas em superiores e inferiores, e, também, os conhecimentos por elas gerados, e isso afeta a cada uma das relações de poder.

Nesse panorama, Maldonado-Torres (2009) aponta que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu. E que todos os laços que ligam a modernidade à Europa fazem referência à localização geopolítica. Por outro lado, o conceito de modernidade esconde a relevância que o expansionismo e o controle de terras tiveram para a produção desse discurso. Maldonado-Torres, ressalta:

É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a

importância da localização geopolítica. Para muitos, a fuga ao legado da colonização e da dependência é facultada pela modernidade, como se a modernidade enquanto tal não tivesse estado intrinsecamente associada à experiência colonial (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 351).

Maldonado-Torres (2009) aponta que no século XVI surge uma nova maneira de classificar os povos de todo o mundo. Nesse novo modelo foi estabelecida a relação entre conquistadores e conquistados, emergindo um novo modelo de poder; nesse contexto, Quijano destaca que:

Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 107).

Esse novo padrão de dominação e exploração culminou na crescente expansão da rota comercial atlântica. Quijano referiu-se a este fato como a *colonialidade do poder*. Segundo Quijano, “Colonialidade do poder é um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o estado e a produção de conhecimentos” (QUIJANO, 2001 apud MALDONADO-TORRES, 2009, p. 354-355).

Com base nessas reflexões sobre modernidade, colonialidade, e o mundo moderno/colonial, é que surgiu o conceito do *Ser*. A relação entre poder e conhecimento (colonialidade do saber) conduziu ao conceito do ser. Assim, o ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão. Para Maldonado-Torres (2009), a *colonialidade do Ser* refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial que discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades.

### **1.3 Educação na América Latina**

Ao analisarmos o contexto educacional em que estamos inseridos na América Latina, podemos observar uma imposição e uma dominação que de alguma forma eliminaram da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução de outros conhecimentos. Entendemos como conceito de epistemologia aquele apontado por Santos e Meneses, que destacam que “Epistemologia é toda a noção

ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9). O fato dessa imposição epistêmica se deu graças ao advento das forças políticas, econômicas e militares do colonialismo, o que acabou suprimindo profundamente grande parte das práticas sociais e culturais dos povos oprimidos, contribuindo assim para a invisibilidade de outros conhecimentos. Para tal feito, Quijano (2005) destaca que:

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada. Algo equivalente ocorreu na África. Sem dúvida muito menor foi a repressão no caso da Ásia, onde portanto uma parte importante da história e da herança intelectual, escrita, pôde ser preservada. E foi isso, precisamente, o que deu origem à categoria de Oriente. Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (QUIJANO, 2005, p. 111).

Neste sentido, Santos e Meneses destacam que: “De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10). O pensamento educacional moderno ocidental se caracteriza como um pensamento abissal, aquele que consiste num “sistema de distinções visíveis e invisíveis” (SANTOS, 2009, p. 23). O conceito de invisível se dá através de linhas que dividem a realidade social em dois universos, que os referidos autores chamam de: “deste lado da linha” e “o outro lado da linha”. Destaca-se que o “outro lado da linha” acaba desaparecendo enquanto realidade, assumindo o papel de inexistente. “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha” (SANTOS, 2009, p. 24). No pensamento abissal, para além da linha há somente inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Ele radicaliza as distinções, baseando-se na invisibilidade das distinções entre este lado e o outro lado da linha.

No panorama geral da educação, percebemos uma valorização descontextualizada do que é reconhecido como conhecimento válido. Há uma linha invisível na ciência moderna que divide o conceito de verdadeiro e falso. Para a ciência moderna, o conhecimento tido como válido é aquele que está “deste lado da linha”; em contrapartida, os conhecimentos populares se encontram do “outro lado da linha”, e, por isso, acabam muitas vezes não se encaixando em nenhuma das formas de reconhecimento válido, e vão desaparecendo como conhecimentos relevantes “por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2009, p. 25). Ainda nesta perspectiva, “o conhecimento verdadeiro é concebido como sendo aquele que se constrói com rigor científico, negando e desqualificando outros conhecimentos, saberes, perspectivas de mundo presente nas mais diversas práticas sociais” (OLIVEIRA et al. 2014b, p. 114). Assim, “as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha” (SANTOS, 2009, p. 26).

Santos (2009) defende que a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Sendo assim, essa luta deve possuir um novo pensamento, o pensamento pós-abissal. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. “Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2009, p. 43). Neste sentido, reconhecendo as diversas epistemologias presentes no mundo, o pensamento pós-abissal se caracteriza como uma *ecologia de saberes*, renunciando a qualquer epistemologia unilateral. Santos e Meneses (2009) defendem no livro *Epistemologias do Sul* a ideia de que os conhecimentos devem ser reavaliados constatando as intervenções concretas que estes poderão realizar na sociedade e na natureza. Portanto, não há produção de conhecimentos sem “práticas e atores sociais”, as relações sociais culturais estão ligadas ao conceito de interculturalidade, partindo da ideia do reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural.

Sendo assim, entendemos que há diversas formas de produção de saberes e conhecimentos. Porém, nessa relação de produção de saberes, Araújo-Olivera (2014) levanta reflexões sobre a imposição que o Norte, como centro do poder, exerce sobre o Sul. Referimo-nos ao conceito de “Epistemologias do Sul”, abordado por Santos e Meneses (2009). Segundo os autores, “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafio epistêmico, que procuram reparar os danos e impactos historicamente

causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12). Essa relação de colonialidade acaba imprimindo aos povos do Sul “teorias, enfoques, compreensões e soluções geradas a partir de problemáticas, ideologias e entendimentos próprios da Europa, primeiro, e da região do atlântico Norte, depois, regiões estas que impuseram e mantiveram colonialidade das outras regiões” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 48). Neste sentido, reforçam a ideia de superioridade/inferioridade. Porém, as pedagogias, os pensamentos e as filosofias que surgiram da práxis dos povos do Sul

Mostram, por um lado, que a América Latina não é somente o lugar objeto do conhecimento, é também o espaço em que se produzem teorias; por outro lado, constituem exemplos do potencial do pensamento latino-americano e permitem considerar a pertinência e necessidade de “olhar” desde outro lugar (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 50-51).

É com esse olhar que devemos nos atentar para a necessidade de uma coerência ética para identificar e compreender as manifestações da colonialidade impressas em determinadas sociedades. Isto quer dizer que devemos reconhecer os direitos das pessoas que são sujeitos da pesquisa e não objetos da investigação; para tal, deve-se abrir “mão de qualquer matriz de autoritarismo, respeitar as compreensões e os significados que os sujeitos da pesquisa geram sobre si e sobre o mundo na sua leitura da realidade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54). É neste panorama que olhamos para o conceito contemporâneo da educação, que está relacionado ao termo *alteridade* “onde o eu e o outro, como sujeito e objeto, reciprocamente se constituindo na intersubjetividade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54). A autora citada destaca que, tardiamente, reconhecemos as questões de alteridade na humanidade, e que isso só foi possível ao longo do tempo e de lutas das classes sociais desprotegidas.

Situar-se a partir do lugar da vítima é fundamental para entender o fazer científico e a educação como ato político, entendendo este como um desafio que nós na posição de educadores/as e pesquisadores/as progressistas devemos assumir. Nesse contexto, Dussel (2001) destaca que “*la ciencia no se propone sólo explicar los hechos con pretensión de verdad y validez, sino que también constituye dicha explicación como mediación de una honesta, personal y comunitaria (aún como comunidad de científicos) pretensión de justicia*” (p. 316), buscando, assim, não converter nossas ciências em cientificismo<sup>9</sup>. Sendo assim, conviver e estabelecer relações de confiança com o outro, trocar olhares, e

---

<sup>9</sup> Superioridade da ciência sobre todas as outras formas de compreensões humanas da realidade.

olhar do lugar do outro são partes fundamentais de uma postura ética e política do/a educador/a e pesquisador/a. A ação dialógica é um encontro face a face, e é uma intencionalidade intersubjetiva.

Un "encuentro" es, exactamente, el cara-a-cara de dos personas como realización de un movimiento de ir hacia el otro en la libertad, el afecto, y esto mutuamente. Cada uno va hacia el otro sabiendo que el otro viene hacia uno, en el reconocimiento del otro como otro y en el respeto de su exterioridad digna. Pero si el encuentro es desigual, en el sentido que uno va hacia el otro con la intención de constituirlo como "ente-explotable", ya no puede haber "encuentro" y hay que encontrar la palabra apropiada para tal acontecimiento (DUSSEL, 1994, p. 131).

O ser humano não nasce sozinho, e a partir disso entendemos que o ser é intersubjetividade, e não há uma existência solipsista<sup>10</sup>, o mundo “não é um mundo somente de um *eu*, mas do *nós*” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 72).

Por outro lado, na contramão da alteridade está a *totalidade*, na qual tudo provém de um fundamento tido como único e verdadeiro, ela pode se expandir, mas jamais mudar, pois nela não há espaço para o *outro*. Ou seja, não há alteridade, o que a torna uma dominação. Neste sentido, “A alteridade, a cultura dos pobres, das nações oprimidas, das classes marginalizadas, as chamadas culturas populares, constitui o *não ser*” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 80). A mesma autora destaca que a *exterioridade* é o Outro que luta e resiste à totalização, sendo assim, “não é coisa, é alguém” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 82).

É nesse contexto que entendemos que Freire (2018c) vem mostrar o que ele chama de medo da liberdade, fazendo reflexões sobre o dualismo que esse fato pode desencadear. O autor relata que esse medo tanto pode conduzir o oprimido a pretender ser opressor ou manter-se acuado em sua situação de oprimido. Nesse segundo caso,

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia (FREIRE, 2018c, p. 46).

Freire aponta que a liberdade não é uma doação, e sim uma conquista que exige uma permanente busca. “Daí a situação que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca

---

<sup>10</sup> Realidade representada somente pelo *eu*

do ser mais” (FREIRE, 2018c, p. 46). Porém, para a realização dessa busca, Freire propõe que superemos o que ele vem chamando de concepção bancária da educação. O autor relata que esse modelo de educação narra a realidade como algo estático e que disserta sobre algo completamente alheio à realidade dos/as educandos/as. Nesse modelo, ressalta Freire que:

O educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2018c, p. 79-80).

Com isso, a palavra perde a ação transformadora e passa a ser uma narração que conduz os/as educandos/as à memorização mecânica.

Mais ainda, a narração os transformam em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2018c, p. 80).

Neste sentido, Freire ressalta a questão da alienação da ignorância, que nega o conhecimento como processo de busca. Nesse olhar equivocado de educação:

O educador é que educa; os educandos, os que são educados. O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. O educador é o que pensa; os educandos, os pensados. O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados. O educador é o que prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição. O educador é o que atua; os educandos, os que têm ilusão de que atuam, na atuação do educador. O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele. O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele. O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2018c, p. 82-83).

Assim, a experiência educacional passa a ser uma experiência narrada, e podadora de toda a consciência crítica que poderia ser desenvolvida no diálogo e na construção de um saber de “experiência feito”.

#### **1.4 Educação como práxis da libertação**

No cenário apresentado anteriormente, acreditamos que a busca por uma educação humanizadora deve ser uma luta constante e incessável para uma possível contribuição da transformação das pessoas e do mundo. Entendemos que um/a educador/a deve pensar

a existência e a práxis humana. Neste sentido, Fiori (2008), em prefácio da *Pedagogia do oprimido*, ressalta que:

A educação como prática de libertação postula uma pedagogia do oprimido. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente (FIORI, 2018, p.11).

É nessa linha de raciocínio que Freire (2018c) faz apontamentos sobre a situação concreta de opressão e dos opressores. O autor relata que, para os opressores, o outro não é humano, é “coisa”. E que “para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é ter como classe que tem” (FREIRE, 2018c, p. 63). É nesse cenário que Freire (2018c) aponta para a questão da autodesvalia, segundo a qual os oprimidos entendem-se como pessoas incapacitadas, pois “os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais” (FREIRE, 2018c, p. 69). O mesmo autor ressalta que a luta pela libertação exige dos oprimidos que eles se enxerguem como homens e mulheres na vocação do *ser mais* e que essa luta começa no autorreconhecimento da situação de oprimido.

A prática da liberdade deve percorrer os caminhos em que o oprimido possua condições de realizar reflexões para então poder descobrir-se como sujeito de sua própria história. O/a educador/a em um contexto de desigualdade, deve se atentar ao cuidado em buscar realizar uma pedagogia enraizada na vida dos povos oprimidos, para então, a partir delas e com elas, construir um caminho de libertação. Libertação essa de ambos os lados. “A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FIORI, 2018, p. 12). Fiori, em prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, destaca o entendimento de Freire da educação como vocação humanista. E que, nesse sentido, a alfabetização se torna importante, pois o sujeito pode escrever sua história, transformando a educação de fato em prática da liberdade, entendendo a alfabetização como ato de conscientizar. Fiori, ainda sobre o pensamento de Freire, relata que:

O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI, 2018, p. 17).

Freire apresenta a ideia de proporcionar aos homens e mulheres a “oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se

descobrir, manifestando e configurando – método de conscientização” (FIORI, 2018, p. 20). Nesse contexto, o diálogo assume papel importantíssimo nas relações. Nele, as pessoas podem admirar o mesmo mundo, e ao mesmo tempo se distanciarem do mesmo, tornando-se não apenas produto histórico, mas a própria historicização. O diálogo é fundamental para constituir a consciência do mundo. Fiori ressalta que “a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora” (FIORI, 2018, p. 24). O método de conscientização de Freire pretende ser um método de aprendizagem que não cria sua possibilidade de ser livre, mas propõe o aprendizado referente a efetivá-la e exercê-la. Nesse sentido, Fiori (2018) destaca que não existem homens e mulheres absolutamente incultos: “o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura” (FIORI, 2018, p. 26-27).

Para Freire (2018c), é impossível uma educação sem que o educando se eduque a si próprio, e que, sendo assim, o diálogo pedagógico se dá no horizonte intersubjetivo buscando uma transformação real das situações opressoras impostas aos educandos. Assim, “o processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo ‘sujeito social’ é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora” (DUSSEL, 2007, p. 435). A prática da transformação não se aprende em sala de aula com consciência teórica, mas, sim, na prática transformadora da realidade. Ainda sobre isso: “o sujeito da educação é o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e, descobrindo-se oprimido no sistema, emerge como sujeito histórico” (DUSSEL, 2007, p. 440).

Freire (2018c) aponta que devemos reconhecer a desumanização como realidade histórica e não como vocação histórica.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2018c, p. 41).

Freire propõe e entende como pedagogia do oprimido aquela que é “forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2018c, p. 43). Essa pedagogia deve proporcionar, em sua

elaboração, uma participação ativa dos povos oprimidos, pois assim ela se tornará um instrumento de descoberta crítica.

Assim, na contramão da educação bancária, Freire (2018c) sugere o que vem chamando de educação problematizadora, aquela que propõe aos educandos e educandas o diálogo aberto, a investigação crítica por parte do/a aluno/a e do/a educador/a, buscando desvendar a consciência do mundo e de sua realidade. A educação problematizadora “não aceitando um presente ‘bem comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionário” (FREIRE, 2018c, p. 102). O ponto de partida desse movimento está nos homens e mulheres, e como não há homens e mulheres sem mundo, o movimento, então, parte das relações homens/mulheres-mundo.

Na relação educação e diálogo, não é possível uma palavra ser verdadeira se ela for desconexa da práxis, pois a palavra verdadeira transforma o mundo. Assim:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar, por sua vez, se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2018c, p. 108).

Nesse sentido, em que dizer a palavra é transformar o mundo, não se pode considerar a palavra privilégio de alguns poucos homens e mulheres. É preciso que o que se encontra negado no direito de dizer sua palavra “reconquiste esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2018c, p. 109). É nesse contexto que o diálogo assume um papel relevante na conquista do mundo para a libertação dos oprimidos. Freire (2018c) ressalta que não há diálogo sem humildade e sem o amor à vida e aos homens e mulheres. Sem humildade, eles e elas não podem se aproximar e não podem ser companheiros de pronúncia do mundo. É necessário ter fé nos homens e mulheres. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens” (FREIRE, 2018c, p. 113).

Freire (2018c) propõe que o diálogo, como prática da liberdade na educação, deva começar com a inquietação sobre os conteúdos programáticos, e se perguntando com os/as educandos/as sobre o que querem dialogar.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada,

sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2018c, p. 116).

O objetivo desse diálogo é a luta com o povo para a recuperação da humanidade roubada, não é objetivo deste conquistar o povo. “Esse verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo” (FREIRE, 2018c, p. 118). Freire (2018c) aponta que é na realidade mediatizadora entre educadores/as e povo que se deve buscar os conteúdos programáticos da educação, e construir o que vem chamando em seu método de temas geradores ou universo temático. Freire (2018c) destaca que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2018c, p. 121-122).

O autor ressalta que os homens e mulheres não somente vivem, mas existem, e essa existência é histórica. Freire (2018c) relata que o esforço de propor aos indivíduos as dimensões de sua realidade possibilita o reconhecimento e a interação de suas partes. Desta maneira:

[...] as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações limites”. A captação e compreensão da realidade se fazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (FREIRE, 2018c, p.134).

Assim, não há revolução com verbalismo, mas, sim, com a práxis, com reflexão, e com ação. O diálogo com as massas populares é uma exigência da revolução autêntica, e por isso ela é revolução. Neste sentido,

[...] o que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens. Afirma-se, o que é uma verdade, que esta transformação não pode ser feita pelos que vivem de tal realidade, mas pelos esmagados, com uma lúcida liderança (FREIRE, 2018c, p. 174).

Os que não pensam as massas populares com elas são as elites dominadoras que agindo assim melhor as conhecem, e, conhecendo-as melhor, passam a dominá-las.

Pensar com elas é a superação de sua contradição. “Por isso é que a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas” (FREIRE, 2018c, p. 177). Freire destaca que:

[...] o diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização, e continua: o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mas sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor (FREIRE, 2018c, p. 184-185).

A ação dialógica propõe a co-laboração, a união para a libertação, e o encontro para a transformação do mundo. Assim, entendemos que, na práxis para o desenvolvimento de uma educação libertadora, devemos buscar experienciar as relações humanas no contexto em que estivermos inseridos em nossas práticas sociais, em um ato de humildade, sabedoria e humanização. Pois, colocando-se no lugar do outro podemos perceber quais são as necessidades, angústias e ambições dos povos oprimidos, em um ato de alteridade e humanização. O educador musical Koellreutter et al. (2017) ressaltam:

Deve ser a nossa Escola um laboratório, onde se cultive o diálogo entre professores e alunos, onde se procura penetrar em tudo, elucidar e objetivar tudo que pode ser apreendido. Desejo que a nossa Escola dê a impressão de que toda vida é uma grande experiência, um material a ser estudado. Assim a nossa Escola torna-se atual, integrada na realidade contemporânea. É verdade que o espírito criador deve ter suas raízes na tradição, nos tempos passados, em mundos estranhos portanto, mas jamais ele deve isolar-se e afastar-se do presente real. Assim ele despertará forças para elucidar o presente e para contribuir resolutamente para a construção do futuro da humanidade (KOELLREUTTER et al., 2017, p. 128).

### **1.5 Reflexões metodológicas sobre a práxis educativa**

Com base nas reflexões que foram feitas, e partindo do pressuposto que processos educativos são inerentes a práticas sociais, e ao mesmo tempo decorrentes destas, acreditamos que as reflexões realizadas nos proporcionaram um entendimento profundo sobre o compromisso social, acadêmico e ético de nossa pesquisa.

É com este olhar apurado que devemos nos atentar para a necessidade de uma coerência ética para identificar e compreender as manifestações da colonialidade impressas na prática social em que estamos inseridos. Isto quer dizer que devemos reconhecer os direitos das pessoas que são sujeitos da pesquisa, e não objetos da investigação. Para tal, deve-se abrir “mão de qualquer matriz de autoritarismo, respeitar

as compreensões e os significados que os sujeitos da pesquisa geram sobre si e sobre o mundo na sua leitura da realidade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54).

Dussel (2018) aponta que o conceito de filosofia deve ser entendido como algo intrinsecamente ligado à realidade. E, neste sentido, destaca que “*La filosofía no piensa la filosofía, piensa la realidad porque surge de la realidad*”<sup>11</sup>. Assim, convida a pensarmos sobre o que ele chama de *filosofía de la liberación*. Dussel (2018) propõe que devemos mudar a concepção da história, e que devemos pensar a realidade da América Latina. Assim, surge a ideia de uma filosofia nossa. Dussel (2018), em uma conferência na *Universidad Nacional de Rosario*, ressalta que a função do filósofo é “*crear teoría para transformar la realidad. El pensamiento teórico tiene que surgir de lo real, de los seres humanos dominados y mostrando la lógica de la dominación, la víctima toma consciencia de que es víctima y puede empezar a actuar*”. Neste sentido, destaca também que devemos obter um olhar atento sobre as relações oprimido e opressor, e assegura que onde há um oprimido, sempre haverá a necessidade de uma *filosofía de la liberación* em todos os contextos.

Dussel (2018) sempre buscou experienciar de fato as relações humanas em cada contexto em que esteve inserido, em um ato de humildade, sabedoria e humanização, em que, colocando-se no lugar do outro pôde perceber quais eram as necessidades, angústias e ambições dos povos oprimidos, desconstruindo assim possíveis contradições filosóficas. Assim como Dussel, é essa perspectiva que devemos assumir enquanto pesquisadores/as e educadores/as progressistas, buscando a construção de uma metafísica da Alteridade. Nesta linha de raciocínio, acreditamos que a inclusão da alteridade é o ponto primordial para a superação da modernidade imposta sobre os povos oprimidos. “A consciência, isolada em si mesma, não tem quem a reconheça e só na mediação do reconhecimento é que ela se afirma e se faz e se configura como consciência humana” (FIORI, 1991, p. 45). Sendo assim, homens e mulheres podem transformar o meio em que vivem em um ato de humanização, em que a práxis passa a ser um instrumento de realização de ambos. O homem e a mulher se fazem historicamente, “ele se faz e refaz e vai, assim, conquistando a sua figura” (FIORI, 1991, p. 51).

É nesse sentido que entendemos que nós, na posição de pesquisadores/as e educadores/as progressistas, devemos adentrar no campo de pesquisa com um olhar apurado nas possíveis relações de silenciamento, opressão e concepção bancária da

---

<sup>11</sup> Em conferência realizada na *Universidad Nacional de Rosario*, em 2018. Informações de acesso ao texto nas referências.

educação, buscando em nossa prática pedagógica quebrar essas relações, proporcionando aos sujeitos de pesquisa a consciência crítica, e a não aceitação e adaptação a essas estruturas oprimidas, mas, sim, a transformação das mesmas. Entendendo que, “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018c, p. 93).

### **1.6 Educação musical e traços de colonialidade**

Busquei, nesta parte do trabalho, trazer reflexões sobre educação musical humanizadora. Para se chegar a tais reflexões, reapresento alguns conceitos expostos nas subseções anteriores. Foram revisitados conceitos estudados na linha de pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*, tais como colonialidade, educação bancária, educação dialógica, humanização e conscientização, através de bibliografias de autores como Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire e Enrique Dussel. Como pensar em uma educação musical decolonial, aquela que ultrapassa os traços de colonialidade impostos aos povos oprimidos? Para responder esse questionamento, busquei realizar conexões entre os conceitos apresentados nas subseções anteriores junto ao ensino de música.

Em uma perspectiva mais aprofundada, trago algumas observações sobre traços de colonialidade ainda presentes no ensino musical, buscando tecer um olhar aprofundado para o que almejamos ao falarmos de educação musical humanizadora.

Entendemos que a colonialidade, como venho discutindo nas subseções anteriores, acaba reprimindo e desvalorizando alguns modelos de produção e construção de conhecimentos, bem como os saberes e experiências produzidos pelos colonizados. A colonialidade subalterniza as várias epistemologias presentes nas culturas não europeias, configurando o que Santos e Meneses (2009) vêm chamando de epistemicídio cultural. Sobre isso, Queiroz (2017) ressalta que:

Na música, o resultado de tal processo são os diversos epistemicídios que vêm sendo cometidos na cultura musical brasileira desde a chegada dos europeus em 1500 [...]. Os epistemicídios musicais são crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque da sociedade (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Um dos fatores que contribuiu para o epistemicídio musical em nosso país está relacionado ao advento do ensino institucionalizado de música no Brasil, pautado em grande parte sob hegemonia europeia oriunda dos conservatórios de Paris e de Viena.

Neste cenário, as práticas musicais que não se alinhavam a tal hegemonia imposta foram inferiorizadas e marginalizadas dos contextos ditos civilizados de produção, ensino e aprendizagem musical.

Em um panorama histórico, podemos perceber que esse epistemicídio musical iniciou-se na chegada dos jesuítas em território latino-americano. Nessa perspectiva, Queiroz (2017) aponta que:

[...] o ensino sistemático de música no Brasil, como processo institucionalizado de formação, foram inicialmente plantadas pela presença e atuação dos jesuítas que, com finalidades vinculadas aos objetivos de suas missões nas Américas, realizaram iniciativas que impactaram a produção e a formação musical no Brasil colonial (QUEIROZ, 2017, p. 138).

Ou seja, a atuação dos jesuítas, mesmo que direcionada para outros fins, acabou por consequência arquitetando traços de colonialidade musical em terras brasileiras. Esse processo solidificou a repressão das outras maneiras de produção e construção dos conhecimentos musicais não europeus, inferiorizando, negando e rejeitando heranças históricas e intelectuais dos povos oprimidos.

[...] o avanço científico da musicologia nacional a partir de meados da década de 1980 tem nos revelado pessoas, lugares e características da música produzida no Brasil, música que, inserida nas bases culturais da Colônia, foi ganhando forma e pouco a pouco, incorporando elementos de uma nova sociedade que se constituía. Tal música foi marcada pelo conflito de herança portuguesa com traços de realidade cultural de uma nação que, sob égide do poder da Europa, começava a definir as bases de sua identidade nacional, já plantadas na fusão das muitas etnias que constituíam a realidade brasileira. Nesse conflito, no âmbito da produção artística, sobretudo a institucionalmente estabelecida em igrejas e contextos governamentais, o fato é que a música foi ganhando características, valores e lugares modelados pela hegemonia de Portugal e da Europa sobre o país. É nessa trajetória que se constrói o processo de colonialidade musical decorrente do colonialismo oficial territorial (QUEIROZ, 2017, p. 138).

Outro fator histórico que contribuiu para o fortalecimento dos traços de colonialidade no ensino musical se deu na criação da primeira instituição oficial de ensino regular de música no Brasil, o chamado conservatório Imperial de Música. Com o surgimento do conservatório, o ensino de música passa a ser protagonista nesses espaços, diferentemente do que ocorria nas outras instituições religiosas e governamentais citadas anteriormente, estabelecendo, assim, um espaço institucional de formação musical no país. Porém, a “própria denominação de ‘conservatório’ evidencia o estabelecimento de uma instituição modelada a partir dos já constituídos e consolidados conservatórios europeus, com destaque para os modelos dos Conservatório de Paris – 1784 e do

Conservatório de Viena – 1817” (QUEIROZ, 2017, p. 139). O que nos faz entender que a criação e institucionalização do conservatório nesses moldes faziam parte de um projeto de civilização hegemonicamente eurocêntrica. Sobre isso, Queiroz (2017) ressalta que:

[...] a subalternidade a que as culturas afro-brasileiras e indígenas, por exemplo, foram submetidas, a partir do processo de hegemonia epistemológica da Europa durante mais de trezentos anos de colonialismo de Portugal sobre o Brasil, fez com que a música e seu ensino nos séculos XVIII, XIX e XX incorporassem traços de colonialidade que tiveram, e ainda têm, forte impacto na educação superior em música do Brasil no século XXI (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Nesse cenário, como podemos pensar e identificar conceitos de colonialidade e educação bancária ainda presentes no ensino de música em nosso país? Quais são as consequências disso? Queiroz (2017), em seu trabalho, traz-nos uma análise de Mário de Andrade em relação à produção musical brasileira no final do século XIX e início do século XX. Na referida análise, pôde evidenciar que o espírito nacionalista em que estava imergido o fez enxergar traços gritantes de colonialidade na música brasileira. Nesse sentido, Queiroz (2017) ressalta:

As análises de Mário de Andrade em relação ao valor para a “nação brasileira” de obras de compositores como Alberto Nepomuceno, Alexandre Levy e Henrique Oswald, entre outros, que, para o autor, estavam completamente sucumbidas à “internacionalização” do modelo composicional promovido pela Europa. Mas é preciso entender, sem legitimar aqui qualquer tipo de julgamento e diminuição da música erudita brasileira e daqueles que a faziam até o início do século XX no país, que o que está explícito nas análises de Mário é uma reivindicação por um caminho de produção de música que, de alguma forma, não se conformasse com as imposições que emergiram desde a colonização. Imposições que, legitimadas como a forma ideal de fazer música, faziam dos nossos compositores e músicos simples repetidores de formas e modelos composicionais e interpretativos, já que, ao dominarem tal modelo, poderiam expressar uma música com cara de civilizada, a ponto de serem aceitos e reconhecidos pelas críticas também colonizadoras da Europa (QUEIROZ, 2017, p. 139-140).

Pereira (2014), em seu trabalho de análise da constituição histórica do ensino superior de música no Brasil, pôde identificar algumas características do ensino profundamente ligadas ao modelo de instituição conservatorial, presente até os dias atuais. Tais como:

o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte; o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la); o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a

existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada; o poder concentrado nas mãos do professor – 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; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento” inato (PEREIRA, 2014, p. 93-94).

De alguma forma, o colonialismo musical se propaga na medida em que as instituições de ensino optam em somente reproduzir os vigentes modelos de uma matriz geradora com moldes conservatoriais, que é constantemente atualizada, mas nunca superada. Nesta perspectiva, Pereira (2014), através de análises de documentos curriculares de universidades brasileiras, pôde constatar:

[...] a existência de uma matriz disposicional que orienta a construção curricular. Com efeito, observamos uma mesma concepção do que seja “conhecimento específico” musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). Tal fato indica-nos uma disposição incorporada que orienta a prática curricular (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

Por outro lado, há algumas “brechas e rupturas decoloniais, que se manifestam na inserção de outros conhecimentos e saberes musicais e na incorporação, mesmo que incipiente, de novas estratégias na organização de componentes curriculares dos cursos” (QUEIROZ, 2017, p. 132). Porém, grande parte das instituições de ensino superior em música no Brasil ainda estão hegemonicamente construídas com base em uma unilateralidade organizacional dos currículos. Queiroz (2017) nos traz alguns exemplos pertinentes a serem citados:

Das muitas variáveis que permeiam essa questão, uma delas é bastante visível na história da institucionalização da música no mundo ocidental: contraponto, harmonia, estruturação musical, história da música ocidental [...], são estratégias de organização de saberes com forte influência do modelo disciplinar dos conservatórios europeus que se fortaleceram a partir do século XVIII, tendo como base, sobretudo, as definições de instituições como o Conservatório de Viena e o Conservatório de Paris [...]. Portanto, esses conhecimentos fazem parte de um leque de disciplinas e formas de pensar o currículo em música que subsidiou a criação e a consolidação de escolas de

música em diferentes contextos, sobretudo nos países colonizados pela Europa, como é o caso do Brasil (QUEIROZ, 2017, p. 153).

E continua tecendo uma crítica:

Quero inferir aqui que a face mais explícita dessa dominação se dá nos cursos de música popular, de produção musical e de licenciatura, que, conforme analisado anteriormente, propõem trabalhar com outras perspectivas de músicas. Músicas que seguem outras lógicas de organização estética e que também estão pautadas por estratégias culturais de transmissão completamente desvinculadas do modelo disciplinar dominante. Mas as análises evidenciam que, se avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, nos mantivemos presos a um modelo dominante de formação musical. Em outras palavras, mudamos as músicas, mas mantivemos a “fôrma” do ensino colonial (QUEIROZ, 2017, p. 153-154).

O que se pretende com essas reflexões é levantar questionamentos pertinentes que possam nos levar a repensar e melhorar nossas relações com a produção e reprodução de práticas pedagógicas musicais. Assim, como destaca Queiroz (2017):

[...] é preciso reconhecer aqui é que compositores, músicos em geral e professores de música no período colonial e imperial brasileiro faziam a música e o ensino de música que faziam porque passaram, progressivamente e, de alguma forma, já institucionalmente, por um processo profundo de colonialidade em seu processo de formação. Ao se formarem nos pilares da colonialidade, não tinham como propor qualquer caminho decolonial para o ensino de música no país (QUEIROZ, 2017, p. 140).

A colonialidade musical faz com que a música popular, ou melhor ainda, as maneiras de se ensinar e aprender nas culturas populares sejam invisibilizadas por conta da imposição e da crença que somente a música classificada como erudita é base para o conhecimento legítimo, bem como parâmetro para a estruturação de disciplinas, como nos aponta Pereira (2014).

Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p. 95).

A negação da cultura popular na orientação de disciplinas e metodologias no ensino de música pode ser justificada perante a concepção de que, na música classificada como não erudita, os mecanismos de estudos criados com base na música eurocêntrica, muitas vezes, não dialogam e não dão conta de explicar, em toda sua riqueza e complexidade, as peculiaridades encontradas em tais culturas populares. Neste contexto, vai se formando uma base curricular de ensino e aprendizagem musical que, de alguma

forma, sufoca as outras possibilidades pedagógicas de se trabalhar o ensino musical, possibilidades essas que dialogam mais diretamente com as maneiras de ser e estar no mundo de nossos alunos e alunas.

Essa discussão nos faz pensar que a consequência desse enraizamento pedagógico pode desencadear em uma postura bancária da educação musical. Até que ponto esses modelos conservadores, no qual muitas vezes ainda estamos inseridos, proporcionam a autonomia dos alunos e alunas? Nesse cenário, como pensar então uma educação musical dialógica? Mais ainda, como pensar na busca pelo *ser mais* na educação musical? Entendemos que nossa postura enquanto educador/a deve estar voltada com um olhar crítico sobre as metodologias e pedagogias que de alguma forma promovem a educação bancária. Muito além disso, nossas propostas pedagógicas devem ser pensadas de maneira que possam ultrapassar a mera transferência e reprodução do modelo tutorial e conservatorial do ensino de música. Não se trata de negar os modelos que foram produzidos, mas superá-los e buscar entender o que está sendo deixado de fora. Será que a simples reprodução pedagógica de um modelo de ensino, que previamente traz consigo um dado repertório ou uma dada sequência cronológica de exercícios, que de alguma forma vai totalmente na contramão do desejo e/ou objetivos dos/as educandos/as não se configura como uma educação musical desumanizante e opressora? Sobre isso, Pereira (2014) ressalta:

Não é fácil despir-se de ideologias arraigadas, incorporadas. O primeiro passo para evitar que o *habitus* conservatorial continue sendo destino nos processos de educação musical é a sua conscientização. Conhecendo as disposições incorporadas que orientam nossas práticas e nossa percepção, teremos mais chance na luta para democratizar o acesso à música, não somente à erudita, mas a esta forma simbólica que expressa o indizível, que dá forma e expressividade a materiais sonoros, agregando-lhes significado e valor. Educação Musical que possibilite não a civilização do gosto, mas a escolha consciente da música que gostamos e queremos ouvir (PEREIRA, 2014, p. 102).

Em uma perspectiva prática e pedagógica, Penna, Barros e Mello (2012) nos trazem reflexões importantes sobre o dualismo entre as funções essencialista e contextualista na educação musical, entendendo a função essencialista como aquela voltada para os conhecimentos específicos musicais, priorizando o domínio de técnicas e linguagens direcionadas ao fazer artístico; enquanto que, por outro lado, a função contextualista está relacionada à priorização da formação global do indivíduo, visando ao desenvolvimento social dos/as educandos/as. O perigo desse dualismo está no momento

em que a falta de equilíbrio entre as duas funções, ou a ênfase em somente uma delas, acaba comprometendo o desenvolvimento pedagógico das práticas musicais.

Se, por um lado, a prática pedagógica for fundamentada somente na função contextualista, ela pode acabar simploriamente diluindo os conteúdos musicais, e, conseqüentemente a isso, provocar o desinteresse dos alunos e alunas, bem como uma deficiência de conteúdos em sua formação. Por outro lado, se uma prática pedagógica for baseada somente na função essencialista, ela pode cair no paradigma do ensino conservatorial de música, aquele que possui o caráter de talento, exclusão e bancarismo, que reprime e desvaloriza outros modelos de produção e construção de conhecimentos musicais. Penna, Barros e Mello (2012), em suas pesquisas, puderam observar que:

A questão crucial, em nossa avaliação, é que as funções contextualistas estão diretamente relacionadas às essencialistas. Os casos estudados apontam que as funções contextualistas ou os argumentos extrínsecos, voltados para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, não se sustentam sem o desenvolvimento efetivo de habilidades e conteúdos musicais, sem atividades musicais pedagogicamente direcionadas. Assim, é essencial um trabalho de educação musical intencional e organizado [...] que consiga envolver os alunos e ser significativo para eles. Pois, sem isso, sobra simplesmente “ocupar” ou “passar o tempo” (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 72).

Nos muitos desafios que surgem nessa realidade, a educação musical se vê em face da necessidade de se reinventar e se redefinir a partir de novas diretrizes e matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de organização e sistematização pedagógica, entendendo que esses desafios surgem à luz da diversidade cultural em que está pautado nosso país, bem como o mundo contemporâneo no todo.

Partimos da ideia e do entendimento que a educação musical humanizadora que acreditamos e aspiramos é aquela que:

Promove processos educativos humanizadores, que agrega pessoas, que acolhe aqueles que têm desejo de fazer música. Falamos de uma educação musical que está no processo de desenvolvimento de pessoas, construindo e ativando memórias afetivas e culturais, criando identidades, permitindo que pessoas, através da música, possam compreender o mundo e fazer parte dele. Portanto, falamos da música como parte da educação (JOLY; SEVERINO, 2016, p. 20).

É nesse sentido que assumimos a posição de educador/a musical comprometido com a realidade social em que estamos inseridos no momento, entendendo que a “abertura pedagógica” que vem sendo discutida pelo *Foro Latinoamericano de Educación Musical* (FLADEM) é uma das bases essenciais para o desenvolvimento da educação musical humanizadora nos vários contextos latino-americanos. Assim:

La apertura pedagógica es una de las bases de la educación musical latinoamericana, que propone el FLADEM. Apertura es no atarse a modelos, pero sin diseñar modelos. Apertura es ampliar nuestra visión, pero con discernimiento entre aquello que es aceptable y aquello que es necesario descartar. Apertura es eliminar prejuicios, sorberbias, dogmatismos y preconcepciones, es aceptar otros modos de organizar la enseñanza. Pero no sólo en lo pedagógico. La real apertura es mental, es la aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y musical. Es también buena predisposición, tomar y utilizar experiencias y atender a los emergentes...En definitiva, apertura pedagógica es una posición humanista en educación (SIMONOVICH, 2018, p. 37).

Por outro lado, na busca por uma educação musical que esteja intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano, buscando promover o diálogo, a criticidade, a autonomia, levando assim à busca pelo *ser mais*. Essa busca não pode estar de maneira alguma desassociada dos conteúdos. Sobre isso, Freire (2018b), em *Pedagogia da Esperança*, ressalta que:

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística, por que, repitamos, jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo (FREIRE, 2018b, p. 151-152).

Assim como Freire (2018b) nos alerta sobre a importância do conteúdo na educação, Penna, Barros e Mello (2012) nos trazem reflexões sobre o dualismo entre a função essencialista e contextualista. Como pensar em uma educação musical humanizadora que não se dicotomize do ensino de conteúdo, e tampouco anule a ação dialógica que proporciona a discussão e reflexão sobre os conteúdos? Nesta perspectiva, o educador e compositor Koellreutter, em entrevista a Kater (2017), destaca que os/as educadores/as devem aprender “*siempre de los niños y con ellos, aquello que ustedes deben enseñar*” (KATER, 2017, p. 242). Koellreutter ressalta que é:

Inútil la actividad de aquellos profesores de música que repiten fastidiosa y doctoralmente la lección, ya pronunciada en el año anterior. No hay normas, ni fórmulas, ni reglas que puedan salvar una obra de arte, en la que no vive el poder de invención. Es necesario que el alumno comprenda la importancia de la personalidad y la formación del carácter para el valor de la acción artística y que en la creación de nuevas ideas reside el valor del artista (KOELLREUTTER *apud* KATER, 1997, p. 31).

Entendemos que não se trata apenas de incluir outros repertórios nas práticas pedagógicas musicais, mas pensar outras maneiras de se trabalhar pedagogicamente. É fundamental e essencial que nos aproximemos de novos processos de ensino e aprendizagem que dialoguem diretamente com os/as educandos/as em seus vários contextos e perspectivas de vida. A ação dialógica é uma postura a ser adotada por aqueles que aspiram a uma educação musical humanizadora. Nesta ação é possível discutir conteúdos e formas de se trabalhar com os alunos e alunas.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizado pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre ele. Visões impregnadas de anseio, de dúvidas de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2018c, p. 116).

É com essa perspectiva que caminhamos na busca de uma educação musical de excelência, aquela que não se submete somente à reprodução e execução sistemática do fazer musical, mas aquela que vai além, e valoriza a relação do sujeito com a música. Despertando, assim, a postura crítica, a reflexão, a consciência, a autonomia e o diálogo. Com base nisso é que ao pensarmos em uma educação musical de excelência pensamos em uma educação musical humanizadora.

[...] assim, humanização e ensino de excelência não são díspares. Tal união, também não é simplesmente conciliável ou unicamente possível, mas indo além, humanização e excelência são inseparáveis, não se unem, mas só passam a existir em simultaneidade, uma só existe com a presença da outra. Um ensino de música que pretenda a excelência musical, ou seja, a excelência do contato entre o sujeito e a obra de arte, mas que não passa pela vocação do ser humano de *ser mais*, ser crítico, reflexivo, autônomo e ser mais criativo, fracassa em seus objetivos de excelência, tendo em vista a excelência que propomos. Da mesma forma, qualquer ensino que pretende a formação humana, a humanização, mas que não considera uma excelência musical do ponto de vista da crítica, da reflexão, da autonomia e criação, também está destinado a fracassar em seus objetivos humanizadores (OLIVEIRA, 2014c, p. 46).

Ou seja, a educação musical humanizadora, aquela que também visa à formação humana, só pode ocorrer quando se respeita e se estimula o aluno e aluna a pensar, questionar, criar, discutir, argumentar, explorar e experienciar.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, ao exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que

os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2018c, p. 108).

Ao finalizarmos essas reflexões, não poderíamos deixar de falar da importância da relação educando-educador. Como vimos anteriormente, uma educação humanizadora deve ser dialógica, deve proporcionar experiências novas e agregadoras, contribuindo na construção da autonomia dos alunos e alunas. Para tal, a relação educandos/as e educadores/as deve ser respeitosa e harmoniosa, bem como conscientizadora e libertadora de processos desumanizadores.

### **1.7 Ensino coletivo de instrumento musical**

Nas próximas subseções, trago reflexões sobre o entendimento do que se trata o ensino coletivo de instrumento musical em minha perspectiva. Não tenho objetivo de historicizar tal prática, pois partimos do pressuposto que “práticas musicais coletivas e processos educativos decorrentes de tais práticas, ou seja, o ensino e aprendizagem de música em meio à coletividade, sempre ocorreram” (OLIVEIRA, 2014c, p. 46). Assim, compartilho da mesma ideia e pensamento do referido autor, no sentido de que: “legitimar a origem do ensino coletivo de música ou de instrumentos musicais, no sentido amplo do termo, como proveniente de determinado local geográfico, seria tornar ilegítima outras práticas sociais musicais coletivas como práticas educativas” (OLIVEIRA, 2014c, p. 46-47).

Como relatado, não é objetivo deste trabalho fazer apontamentos sobre a historicização do ensino coletivo de instrumento, mas entendemos ser relevante realizar reflexões sobre sua sistematização. Podemos constatar que, possivelmente, o ensino coletivo de instrumento musical teve sua sistematização na Europa, sendo introduzido posteriormente nos Estados Unidos. Segundo Cruvinel (2003), em meados do ano de 1843, Felix Mendelssohn implementou o conservatório de Leipzig, na Alemanha. Essa instituição teve papel fundamental na propagação da metodologia do ensino coletivo de instrumento na Europa. Nos Estados Unidos, a partir do ano de 1865, após o período da Guerra Civil, foram fundados dois novos conservatórios de grande relevância para o ensino coletivo de instrumentos musicais, visto que eles se utilizavam das mesmas metodologias dos conservatórios europeus; os respectivos conservatórios foram: *The Boston Conservatory* e *The New England School*.

Outros fatores foram preponderantes na história do desenvolvimento da sistematização do ensino coletivo de instrumento, um deles, destacado por Cruvinel

(2003), está relacionado ao fato de que, no início do século XIX, uma determinada empresa especializada na venda de instrumentos musicais estabeleceu o ensino coletivo de violino nas escolas regulares. Sobre isso, a autora ressalta que:

O objetivo da empresa ao difundir a metodologia do ensino de violino em grupo, era desenvolver o amor pela música orquestral através do aprendizado do instrumento. Para que esse programa funcionasse, os alunos compravam da empresa, os instrumentos musicais e os materiais didáticos e em contrapartida, a companhia fornecia os professores que lecionavam nas classes coletivas (CRUVINEL, 2003, p. 43).

O referido projeto é entendido por muitos estudiosos como uma das mais importantes ferramentas que originou e difundiu a sistematização do ensino coletivo de instrumento. “O alcance do projeto pode ser conferido a partir do dado de que no ano de 1908, 400.000 alunos de 5.000 escolas britânicas estavam efetivamente estudando violino” (CRUVINEL, 2003, p. 43).

Em um contexto histórico da sistematização do ensino coletivo em nosso país, notamos que um primeiro movimento se deu através do Canto Orfeônico, idealizado pelo renomado compositor brasileiro Heitor Villa Lobos. O referido projeto foi idealizado a pedido do então interventor federal do Rio de Janeiro, João Alberto. Mais tarde, atendendo ao convite do então Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, Villa Lobos tomou posse no ano de 1932 da direção da Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA, assumindo o cargo de supervisor e diretor da Educação Musical do Brasil, cargo no qual desempenhou a função de organizar e estruturar o canto orfeônico. Cruvinel (2003) ressalta que:

À frente do SEMA realizou concentrações orfeônicas, onde os alunos cantavam duas, três e quatro vozes. Em 1940, reuniu no Estádio São Januário, Rio de Janeiro, a maior concentração orfeônica desse projeto: 40 mil estudantes. Dessa atividade pedagógica, originou o “Guia Prático” (12 volumes com canções para canto e piano, coro e conjunto instrumental), “Canto Orfeônico” (2 volume) e “Solféjos” (2 volume). Em 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto orfeônico (CRUVINEL, 2003, p. 44-45).

Especificamente para o campo do ensino coletivo de instrumento musical, o final da década de 1950 foi de grande relevância, pois nesse período algumas iniciativas foram surgindo no país. Oliveira (apud CRUVINEL, 2003, p. 45) relata que, nesse período, o professor José Coelho de Almeida deu início aos seus experimentos musicais através da formação de bandas de música nas fábricas no interior do Estado de São Paulo. E, posteriormente, o então diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos,

conhecido popularmente como conservatório de Tatuí, iniciou um projeto de iniciação e aprendizagem musical coletiva através de instrumentos de corda, contando com o auxílio dos professores Pedro Cameron e José Antônio Pereira. Mais tarde, outro episódio relevante para a sistematização do ensino coletivo de instrumento musical no Brasil está relacionado às práticas desenvolvidas pelos professores Alberto Jaffé e Daisy de Luca. Ambos os professores, no ano de 1975, após já terem desenvolvido e vivenciado algumas práticas no respectivo campo de trabalho, foram convidados pela instituição SESI, Serviço Social da Indústria, a implementarem um projeto de ensino coletivo de cordas na cidade de Fortaleza – CE. Ainda sobre a contribuição dos supracitados educadores Jaffé e Daisy, Cruvinel (2003) ressalta que:

Em 78, foram convidados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, através da FUNARTE – Fundação Nacional de Arte para implantarem o projeto de ensino coletivo de cordas por todo Brasil. O programa foi chamado de Projeto Espiral, sendo que o primeiro centro foi implantado em Brasília. No ano seguinte, 1979, Jaffé mudou-se para São Paulo a convite do SESC – Serviço Social do Comércio, para trabalhar neste projeto por quatro anos (CRUVINEL, 2003, p. 45).

Cruvinel, (2003) em sua pesquisa, destaca a relevância do trabalho de Alberto Jaffé e Daisy de Luca para a história da sistematização do ensino coletivo em cordas no Brasil na época, argumentando que:

O trabalho de Alberto e Daisy Jaffé foi, sem dúvida, o mais importante para a história dos métodos coletivos em cordas no Brasil, pois além de eles serem os pioneiros, contribuíram, ainda, para a formação da maioria de profissionais de cordas existentes no país (OLIVEIRA, 1998, apud CRUVINEL, 2003, p. 45).

E continua:

Desde 1992, Jaffé e sua esposa Daisy se transferiram para os EUA, a convite do Pensacola Christian College, na Califórnia, com o intuito de editar seu método de ensino. A edição denominada “The Jaffé String Program”, faz parte do projeto Beka Book, e tem como objetivo a produção de vídeo-aulas, no modelo Home School (CRUVINEL, 2003, p. 45).

Finalizando este contexto histórico da sistematização do ensino coletivo de instrumento no Brasil, destacamos alguns nomes que foram encontrados durante nossa pesquisa, referente ao presente tema. Ressalto que não é, e não foi, objetivo do presente trabalho fazer um levantamento preciso dos autores e projetos que trabalham com ensino coletivo de instrumento no Brasil, a ideia dessa pequena reflexão possui o intuito de contribuir na contextualização do tema, destacando a relevância e a importância dessa

prática para o desenvolvimento musical de nosso país. Nesse sentido, destacamos com uma relevante produção na área as/os educadoras/es: Alda de Oliveira e Diana Santiago, ambas com trabalho de piano em grupo; Ana Cristina Tourinho, com trabalhos de ensino coletivo de violão; professor Abel Moraes, com trabalhos realizados na área do Violoncelo Marco Kroning Corrêa, com trabalhos de ensino coletivo de violão; Maria Isabel Montandon e Maria Inês Diniz, com trabalhos em piano em grupo; Flavia Maria Cruvinel, com trabalhos na área do ensino coletivo de violão; Joel Barbosa, com trabalhos na área do ensino coletivo de instrumentos de banda; Ilza Zenker Leme Joly, com trabalhos de ensino coletivo de instrumento em orquestra comunitária.

### **1.8 Um olhar sobre a práxis educativa do ensino coletivo de instrumento musical**

Com um olhar metodológico para essa prática, podemos observar que o ensino coletivo de instrumento musical exerce uma função relevante para além do contexto musical, pois pode proporcionar um desenvolvimento baseado na observação e troca de experiências, estímulos esses que são essenciais para a formação social dos/as educandos/as. Cruvinel (2003) destaca que uma das vantagens do ensino coletivo de instrumento está relacionado a:

[...] o aprendizado musical em grupo é agradável pelas seguintes razões: o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos; o aluno se sente, logo no início dos estudos, em uma orquestra ou num coral e ao conseguir executar uma peça sua motivação aumenta; o aspecto lúdico do ensino coletivo (sendo bem direcionado pelo professor) se torna uma poderosa força, auxiliando um aprendizado seguro e estimulante; e por fim, a qualidade musical no estudo em grupo é muitas vezes superiores comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado (CRUVINEL, 2003, p. 51).

Outro ponto importante que vem sendo debatido por alguns/mas autores/as está relacionado ao fator social, na medida em que os/as alunos/as vão interagindo uns com os outros, bem como com o próprio educador/a, vão, de alguma forma, se expressando e moldando suas respectivas personalidades.

Dessa forma, o ensino em grupo, possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2003, p. 52).

Entendemos que o ensino coletivo de instrumento esbarra em algumas dificuldades, como, por exemplo: espaço físico adequado; disponibilidade de materiais e instrumentos em condições básicas de uso, bem como “o desafio de lidar com indivíduos que progridem como uma árvore onde cada galho cresce em uma determinada direção não é tarefa das mais fáceis” (TOURINHO, 2004, p. 40). Por outro lado, a configuração heterogênea das turmas nos faz enxergar com bons olhos o “desafio” apontado por Tourinho, bem como as possíveis vantagens de se trabalhar em um ambiente assim. Pois é justamente a heterogeneidade dos diferentes gostos musicais e temperamentos pessoais, o lidar com o outrem e com a diversidade, que pode gerar transformações e possibilitar o enriquecimento da prática educativa, provocando aprendizagens mútuas e dialógicas.

Podemos observar que o ensino coletivo de instrumentos musicais tem se destacado entre os/as educadores/as e pesquisadores/as nos últimos anos. Com a perspectiva de que a referida prática é um potencializador para o acesso ao fazer musical, ao apreciar, ao ensinar e ao aprender, defendemos e entendemos que o desenvolvimento da mesma é uma das maneiras de democratizar o ensino e o acesso à música. Sobre isso, Cruvinel (2003) ressalta que:

O acesso à educação formal no Brasil, ainda hoje, é um privilégio quase que exclusivo das classes média e alta. A democratização do ensino no país, constitui-se em uma difícil tarefa para a sociedade. A situação do ensino musical não é diferente. O ensino da música no país, ainda não consegue alcançar um grande número de pessoas. As escolas particulares que atuam no ensino específico de música são elitistas, sendo inacessíveis, economicamente, para a grande parte da população brasileira. Por outro lado, a realidade das escolas públicas é preocupante - os recursos são insuficientes para se obter as condições ideais para o desenvolvimento do processo pedagógico. A área musical, entre outras, ainda é vista como integrante das atividades complementares na formação do aluno, e não como parte das disciplinas prioritárias. Estes aspectos agravam a situação do ensino musical e o acesso a ele. Outro problema se refere à demanda dos alunos que é sempre maior do que o quadro docente disponível. O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada. Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical (CRUVINEL, 2003, p. 2).

Nesta perspectiva, acreditamos que o ensino coletivo de instrumentos musicais supre uma possível carência de formação musical de nossas crianças, adolescentes, jovens, idosos, enfim, da população no todo, principalmente as que não pertencem à “elite” de nosso país. Cruvinel aponta que “Aprender a tocar um instrumento é o grande

desejo de muitas crianças e adolescentes que vêm nessa atividade e meio de expressão uma realização musical efetiva” (CRUVINEL, 2003, p. 69).

E, por outro lado, Cruvinel (2003), em sua dissertação de mestrado, destaca alguns benefícios encontrados nos/as participantes de sua pesquisa referente à prática do ensino coletivo, como: uma melhora na disciplina, na organização, na cooperação, na solidariedade, no respeito mútuo, na concentração, no desempenho técnico-musical, na consciência corporal, na assimilação e acomodação dos conteúdos, na interação entre os alunos e alunas, despertando a socialização e a motivação.

Finalizamos essa reflexão entendendo que a prática do ensino coletivo é uma ferramenta de alto potencial para o desenvolvimento social e musical dos/as envolvidos/as, porém, para tal êxito, o/a educador/a deve estar engajado na melhora de seu desempenho, refletindo de forma constante suas práticas pedagógicas de forma consciente e crítica, sempre com um olhar apurado e atento a questões relacionadas ao meio cultural em que permeia sua prática educativa.

### **1.9 Em busca de um ensino coletivo de instrumento musical decolonial<sup>12</sup>**

No âmbito da presente pesquisa, e com base nas reflexões trazidas acima e no referencial teórico estudado na linha de pesquisa *práticas sociais em processos educativos*, acredito que cabe levantar reflexões mais aprofundadas sobre o ensino coletivo de música como práxis de um ensino em coletividade. Tourinho (2004) vem nos alertando que:

Tenho presenciado iniciativas na escola de música profissionalizante e em cursos de extensão universitária que não passam de mini-aulas individuais, compartimentalizadas e compartilhadas presencialmente por outros estudantes, que levam o nome de “aula em grupo” (TOURINHO, 2004, p. 40).

Não é somente pelo fato de ser o ensino de música na modalidade coletiva que ele parte da coletividade que buscamos em práticas sociais, aquela pautada na construção

---

<sup>12</sup> “El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía. [...] el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial” (MIGNOLO, 2007, p. 27).

coletiva do conhecimento, negando qualquer crença de que o conhecimento é unilateralmente transmitido por alguém. É necessário nos perguntarmos quais são as possibilidades de um processo de educação bancária no ensino coletivo de instrumento sistematizado. Esses questionamentos nos fazem refletir sobre nossa maneira de organização e atuação enquanto educador/a frente a um determinado grupo. Até que ponto nossa prática pedagógica possibilita a garantia de aprendizado mútuo, bem como a curiosidade epistêmica?

É preciso entender que muitas vezes um espaço institucionalizado pode estar colonizado, fazendo com que o/a educador/a somente reproduza os modelos vigentes de ensino e aprendizagem de caráter conservatorial e marginalizador. Se aprofundarmos nesta reflexão, podemos encontrar situações de bancarismo na própria relação professor/a-aluno/a através do silenciamento. Uma sala de aula silenciosa no âmbito do ensino coletivo de música não necessariamente é sinônimo de respeito e boa aprendizagem. Entendemos que não se pode, de maneira alguma, em um ambiente pedagógico, confundir respeito com medo.

Sobre isso, Oliveira (2014c) destaca que:

Tendo em vista que a “cultura do silêncio” consequência de uma relação antidialógica entre dominador(es) e dominado(s), é possível percebê-la em várias esferas da sociedade, seja durante a infância no núcleo familiar, ou no condicionamento de instituições escolares pautadas na educação bancária, nas relações de trabalho e ideologicamente por meio da comunicação de massa. Tais práticas domesticadoras e de adoutrinamento têm como resultado o silenciar de homens e mulheres que, muitas vezes desde a infância, são impedidos de aprender a pronunciar sua palavra, e como tal, não se pronunciam no mundo enquanto sujeitos, mas são emudecidos como objetos, sujeitos desumanizados (OLIVEIRA, 2014c, p. 31).

A cultura do silêncio em um ambiente pedagógico de ensino coletivo pode nos mostrar uma relação de colonialidade no âmbito da educação musical, pois nela estão implícitas as possíveis exclusões de expressões musicais trazidas pelos/as alunos/as e pelos povos oprimidos. Em uma concepção mais ampla, Queiroz (2017) ressalta que:

No caso do Brasil e de diversos países colonizados, culturas outras, as nossas, diferentes da europeia, foram sucumbidas a categorias epistemicidas de valorização e exclusão: como música popular, folclórica, entre outras consideradas de “menor” valor artístico nas instituições formais do país (QUEIROZ, 2017, p. 147).

Para além da perspectiva do repertório e do reconhecimento de outras expressões musicais no ensino coletivo, cabe pensarmos em uma educação musical decolonial com

estratégias de ensino e aprendizagem que dialoguem com essas culturas oprimidas. Estratégias que busquem o diálogo, a aceitação, e o respeito aos saberes dos/as educandos/as, bem como suas maneiras de entender o mundo. Ou seja, com vistas para um olhar pedagógico, entendemos que não é somente a escolha do repertório que nos faz reproduzir e/ou afirmar, mesmo que ingenuamente, os traços de colonialidade e epistemicídios em nossas práticas pedagógicas, mas a maneira como trabalhamos pedagogicamente os conteúdos, bem como nossas posturas enquanto educadores e educadoras, que podem estar reproduzindo um ensino colonial e bancário. Como venho discutindo nas subseções anteriores, não se trata de negar ou destruir o que foi construído pedagogicamente referente ao ensino coletivo institucionalizado baseado no eurocentrismo, mas procurar entender o que está sendo deixado de fora, ou, melhor ainda, o que foi colocado do outro lado da linha<sup>13</sup>. Trazer os conhecimentos, as maneiras de aprender e ensinar que estão presentes nas culturas oprimidas, isso sim seria uma proposta de educação musical decolonial, negando qualquer tipo de epistemicídio cultural.

Nessa linha de raciocínio é que busquei levantar algumas reflexões sobre o ensino coletivo de música com um olhar voltado para a coletividade. Até que ponto a reprodução de um ensino e/ou métodos pautados hegemonicamente na colonialidade e no epistemicídio dialogam com nossos/as educandos/as? Por que não trazer elementos pedagógicos presentes em nossa cultura popular para o ensino musical de nossos alunos e alunas?

Fiorussi (2012), em seu trabalho em rodas de choro, gênero classificado como cultura popular brasileira, pôde evidenciar que as aprendizagens musicais em tais práticas não são lineares, e que cada indivíduo aprende de uma maneira, mas que envolvem uma certa organização individual oriunda da interação com outras pessoas participantes das rodas de choro.

Segundo Fiorussi:

Os processos de aprendizagens no choro, assim como em outras culturas populares, não são desorganizados, apenas não são lineares. Cada indivíduo elabora sua sistematização de conhecimento de repertório, de treinamento técnico dos instrumentos, de participação em rodas, grupos, ensaios, de audição de discos e da observação de músicos mais experientes. Não ocorre, portanto, uma sistematização de um para o outro, como ocorre tradicionalmente no sistema escolar; a sistematização se dá a partir das necessidades de cada um e é (re)alimentada na interação com os outros (FIORUSSI, 2012, p. 117).

---

<sup>13</sup> Conceito apresentado na página 29 deste trabalho.

Ou seja, na roda de choro a aprendizagem se dá através do diálogo que ultrapassa o mero sentido verbal da palavra. Fiorussi (2012) ressalta que o diálogo está intermediado pela troca de olhares, pela linguagem gestual, pela linguagem musical, e pela dinâmica. Nesta perspectiva, o observar o outro é característica fundamental para a aprendizagem em uma roda de choro.

Na cultura musical do choro, assim como em outras músicas populares, a percepção é desenvolvida coletivamente, no fazer musical. A linguagem é compreendida no tocar com os outros, no ouvir os outros e no exercício individual de aprimoramento técnico e de ampliação de repertório (FIORUSSI, 2012, p. 90).

Por outro lado, Santos (2018), em seu trabalho relacionado ao ensino e aprendizagem de ritmos populares da cultura brasileira, destaca que:

A transmissão de conhecimentos das músicas e danças oriundas das tradições populares brasileiras ainda acontece predominantemente nos contextos originais, em relações comunitárias e familiares, empiricamente, com as crianças aprendendo com os mais velhos no dia-a-dia, da mesma forma como se aprende a andar, a falar, a rezar, a cozinhar um feijão, a tecer um bordado, a fazer um balaio e uma panela de barro, do mesmo jeito com que se aprende a ciência da lida com a terra, os segredos que os pescadores desvendam no céu. São conteúdos que aliam memórias, liberdade, espontaneidade e, especialmente, diversidade. Cada novo intérprete da sua tradição acrescenta sua versão dela. São saberes que não se colocam em fôrmas nem se replicam automaticamente (SANTOS, 2018 p. 12).

O aprendizado de determinados ritmos, em um contexto de cultura popular, muitas vezes ocorre pela vivência pessoal, pelo contato geracional e comunitário, empiricamente, “com as crianças brincando de imitar a brincadeira dos mais velhos, tão naturalmente como aprendem a falar, em práticas nas quais a música não atua como linguagem exclusiva” (SANTOS, 2018, p. 29). Expandindo para outras manifestações da cultura popular, Luhning (2001) destaca “que todo o repertório do candomblé é passado de forma oral, ou melhor, aural/oral. Não há um hinário ou um cancionário escrito, não há métodos de percussão que ensinem como tocar os ritmos sagrados” (LUHNING, 2001, p. 24). Nas culturas populares, o sentido lúdico é parte fundamental para a aprendizagem. Nesse sentido, Santos (2018) nos aponta que:

Entender a ludicidade como uma necessidade básica dos educandos pode servir de fator norteador na escolha de conteúdos e no planejamento das práticas da educação em geral. Na educação musical em particular, especialmente na que aborde as expressões culturais populares, a inclusão de estratégias que contemplem a ludicidade é fundamental. Nessas expressões a música não é um fim em si mesmo, mas um meio de ligação entre o material e o imaterial, os homens e os deuses, o concreto e o abstrato, o monótono e o divertido, o

estático e o movimentado. Abordar os aspectos rítmicos das músicas das culturas populares sem trabalhar a relação com o movimento corporal, sem firmar o trabalho educacional com a apreciação de grupos dos contextos de origem ou, quando possível, com um contato direto com pessoas que trazem essa memória da tradição oral até tempos atuais, seria reduzir o significado da música dessas expressões. Perceber o sentido de brinqueado que elas têm para seus participantes é revelador e bastante inspirador para o aprendiz (SANTOS, 2018 p. 18-19).

O mesmo autor destaca que, em um contexto de ensino conservatorial cunhado na educação ocidental, ainda podemos encontrar expressões como: temos que manter o corpo parado enquanto tocamos; nunca se deve marcar o tempo com os pés; temos que desenvolver somente o pulso interior (SANTOS, 2018). Faço um parêntese aqui destacando que essas frases já foram ditas para mim em algum momento da minha vida musical, e que entendo a utilização das mesmas desde que devidamente contextualizadas e não somente impostas rigidamente como regra. Expressões como essas são oriundas do modelo educacional ocidental advindo da música tida como erudita. Por outro lado, em contraponto a isso, entendemos que o movimento corporal pode ser uma ferramenta fundamental para a aprendizagem de ritmos populares. Santos (2018) destaca que:

[...] se tenho que fazer um “ostinato rítmico”, uma levada, ou se executo frases “dentro da levada”, em andamentos não muito rápidos, o balanço corporal poderá contribuir na performance; para frases que estão além das subdivisões da levada, o ideal é que o movimento seja relativo às frases e funcione como gesto (SANTOS, 2018, p. 46).

Ou seja, o movimento corporal é fundamental para a aprendizagem e internalização de determinados ritmos populares, bem como sua execução e performance. Entendendo que, se estamos falando de ritmos brasileiros, “estamos falando de música e dança ao mesmo tempo. Samba, baião, xote, maracatu, frevo, e inúmeros outros ritmos brasileiros são música e são dança” (SANTOS, 2018, p. 29). Sobre isso, Santos (2018) pôde experienciar que:

Desde que comecei a vivenciar as levadas (padrões rítmicos) dos tambores, cantigas e danças, buscando “escrever” essas expressões no meu próprio corpo, toda vez que tenho o prazer de assistir e praticá-las ao lado das pessoas que nasceram naqueles contextos tradicionais, observo muito o comportamento dos corpos, daqueles que dançam, e também dos que tocam. Logo percebi que a polifonia rítmica resultante da somatória das levadas dos instrumentos de percussão é refletida também nos corpos dos tocadores. Há uma espécie de balanço corporal característico que costuma ser bastante diferente, por exemplo, entre um sambista tocando surdo e um forrozeiro tradicional tocando baião no zabumba. É bastante comum se encontrar no tocador de um determinado ritmo, um movimento básico que pode ser entendido como uma simplificação daquele que o dançarino faz enquanto executa um “passo” característico do mesmo ritmo. (SANTOS, 2018, p. 38).

Em uma perspectiva de transmissão e memorização rítmica, Santos (2018) destaca que é muito comum e usual, na aprendizagem de ritmos populares, utilizar-se de fonemas que representem os sons dos instrumentos. E nos aponta que “entre percussionistas populares, quando numa conversa se quer mencionar ou transmitir uma levada, é muito comum ‘cantá-la’. Isso é claramente um recurso africano que persiste ainda hoje no Brasil” (SANTOS, 2018 p. 48).

Buscar entender a ludicidade como uma necessidade básica dos/as educandos/as no desenvolvimento da aprendizagem pode nos auxiliar na compreensão e na escolha de conteúdos, bem como no planejamento das práticas pedagógicas em geral. Assim, entendemos que a aprendizagem musical nas culturas populares citadas ocorre de uma forma não linear, o que não quer dizer que seja uma aprendizagem desorganizada.

Ou seja, as aprendizagens nas culturas populares não são desorganizadas, há uma certa sistematização do aprendizado, e essa sistematização, assim como nos aponta Fiorussi (2012, p. 96), “é gerida por cada indivíduo na interação com as outras pessoas”. É nesse sentido que entendemos a importância de se valorizar os saberes de experiência feito dos/as educandos/as, bem como os saberes populares na educação musical.

Finalizamos essa reflexão compartilhando da ideia de que devemos encontrar brechas no ensino coletivo de instrumento musical institucionalizado, ou, melhor ainda, produzir brechas ou incorporar elementos de modelos de aprendizagem presentes nas culturas populares. Buscar trazer para a sala de aula práticas do contexto cultural como a oralidade, ludicidade, movimento corporal, olhar, escutar, experimentar, criar, dentre outros elementos, como estratégias pedagógicas que possivelmente proporcionarão uma aprendizagem mais motivadora, participativa e eficiente.

## SEÇÃO 2 - METODOLOGIA

Nesta seção, apresento os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho. Início com uma explanação sobre o assentamento Sepé Tiaraju e sobre o espaço onde ocorreram as aulas do ensino coletivo de violão, seguido de uma contextualização do projeto “*Plantando e Vivenciando Valores*”, bem como uma descrição do perfil dos/as educandos/as, uma explanação sobre os planejamentos confeccionados, e, por fim, um relato de como ocorreram as etapas percorridas durante a coleta e análise dos dados da pesquisa.

### 2.1 O Assentamento Sepé Tiaraju

Antes de iniciarmos, vale destacar que algumas das informações presentes nas duas subseções seguintes foram coletadas através de acesso a documentos internos disponibilizados pela própria ONG *GEWO – HAUS*, idealizadora do projeto “*Plantando e Vivenciando Valores*”.

A região onde está localizado o Assentamento Sepé Tiaraju é caracterizada pela prática da monocultura extensiva de cana-de-açúcar, oriunda das grandes usinas produtoras de álcool da região. Estudos realizados por Figueiredo (2009) apontam que cerca de noventa e oito por cento da área agrícola da região de Ribeirão Preto é destinada ao plantio de cana-de-açúcar. E ressalta que:

A produção de cana-de-açúcar para o setor sucroalcooleiro corresponde a 73% do valor total da produção agrícola da região. Outros produtos, como carne bovina, frango e ovos aparecem em segundo lugar, correspondendo cada um a cerca de 3% do valor total da produção (FIGUEIREDO, 2009, p. 168).

Por outro lado, os dados supracitados causam uma interferência também em aspectos socioeconômicos da região. Há uma grande concentração de riqueza por parte de usineiros, em contrapartida à pobreza de muitos. A divulgação de oportunidades de trabalho para o corte de cana proporcionou que a região recebesse muita mão de obra de outras localidades do país. Porém, com a evolução da tecnologia, boa parte do trabalho nos canaviais foi mecanizado, diminuindo, a cada ano, a necessidade de mão de obra para tal. As consequências desse fato resultaram em alguns problemas sociais, como: o aumento do desemprego, a exclusão social, o inchaço desordenado das cidades e o aumento da violência. Segundo Figueiredo (2009):

A região se constitui em um pólo de atração de migrantes, atraindo um grande número de trabalhadores pouco qualificados, além de trabalhadores volantes, conhecidos como 'bóias-frias', para o trabalho sazonal na cana. Esses trabalhadores, que em geral residem nas pequenas cidades do entorno de Ribeirão Preto, ou nos bairros periféricos da cidade, ficam desempregados nos períodos de entressafra, vivendo muitas vezes em condições de miserabilidade (FIGUEIREDO, 2009, p. 169).

Um ponto de destaque sobre o surgimento do respectivo Assentamento está relacionado ao perfil urbano dos assentados. Figueiredo (2009) aponta que:

Boa parte deles revela não ter sido trabalhador rural, mas sim trabalhador urbano de baixa especialização, desempregado ou sem emprego fixo. Alguns trabalharam eventualmente como rurais, e outros contam que a família tinha sido de agricultores, mas que se lembravam de terem vivido na "roça" somente quando eram crianças, tendo se mudado pra cidade antes de se tornarem adultos. Assim, um elemento novo e que precisa ser pontuado é que esse trabalhador que está no assentamento hoje, construindo a identidade de Sem-Terra, e, portanto, de trabalhador rural assentado, não é um trabalhador do meio rural, mas um indivíduo oriundo do meio urbano (FIGUEIREDO, 2009, p. 218).

Ou seja, no Assentamento Sepé Tiaraju percebe-se um movimento contrário à tendência histórica das populações brasileiras, na qual a migração ocorre da área rural para a área urbana, conhecido como êxodo rural, e, neste caso, é invertida pela migração de indivíduos da área urbana para a rural. "Esse, aliás, é um movimento cada vez mais percebido em assentamentos ligados ao MST, em especial em zonas altamente urbanizadas como é o caso do Estado de São Paulo" (FIGUEIREDO, 2009, p. 219).

As famílias assentadas da região compreendem que a exclusão do pequeno agricultor do campo gera uma desarticulação que impossibilita, entre outras coisas, "a vivência de sua cultura, refletindo na sua capacidade de organização. Travam, então, uma luta que não termina com a posse da terra, mas que se intensifica na necessidade de afirmar sua identidade cultural" (SANTOS, 2018)<sup>14</sup>.

Nesse contexto, o Assentamento Sepé Tiaraju acaba assumindo um valor simbólico e estratégico dentro do MST e da causa pela reforma agrária.

É o primeiro assentamento da região de Ribeirão Preto. Marca um movimento claramente contrário ao percebido na região, que é o de diminuição da agricultura familiar e aumento da concentração fundiária e da monocultura canavieira, bem como apresenta uma proposta alternativa e palpável àquela apresentada pelos usineiros como sendo a única saída para os trabalhadores rurais, que é a expansão do agronegócio e da cana como forma de aumentar a

---

<sup>14</sup> Informações extraídas do texto do projeto "*Plantando e Vivenciando Valores*", idealizado pela instituição São Francisco de Assis GEWO-HAUS, sob responsabilidade da Ir. Maria Ângela dos Santos. Acesso aos documentos através de e-mail.

quantidade de postos de emprego de bóias-frias disponível (FIGUEIREDO, 2009, p. 169-170).

Sendo o primeiro Assentamento na região de Ribeirão Preto, ele assume uma posição chave no avanço das lutas para a reforma agrária em um tradicional espaço do agronegócio no país, agronegócio esse que é gerador de pobreza e exclusão, bem como destruidor da biodiversidade da região. Outro ponto de destaque apontado por Figueiredo (2009) está relacionado ao impacto do Sepé Tiaraju nas relações políticas locais.

A partir do momento em que foi homologado o assentamento, e que os assentados passaram a ter um endereço fixo e transferiram seus títulos de eleitor para a cidade de Serra Azul, o assentamento passou a ser frequentado por alguns políticos do município – alguns vereadores e o prefeito (FIGUEIREDO, 2009, p. 215).

Partindo para uma contextualização histórica do surgimento do respectivo Assentamento, Figueiredo (2009) nos aponta que a primeira ocupação das terras da fazenda Santa Clara, que originou o Assentamento Sepé Tiaraju, cujo nome é uma homenagem a um indígena da etnia guarani que lutou para defender seu povo da escravidão na região das Missões (RS), ocorreu no dia 17 de abril de 2000. Porém, o Assentamento somente foi oficializado em 20 de setembro de 2004, e sua inauguração oficial ocorreu no dia 12 de dezembro de 2007. A área de ocupação do Assentamento equivale a aproximadamente 797,75 hectares, sendo 280 hectares de reserva legal, 83,45 hectares de Área de Preservação Permanente (APP), 49,57 hectares cedidos ao MST para construção da sede regional do MST e de um colégio técnico agrícola, e 293,65 hectares destinados aos lotes individuais. Destacamos que, segundo nossa pesquisa de campo, ainda hoje não há a referida sede regional, e tampouco o colégio técnico agrícola. Cada família assentada conta com cerca de 3.6 hectares de lote individual, que se destina à construção da moradia e à produção individual/familiar.

Como mencionado, em dezembro de 2007, foi inaugurado oficialmente o Assentamento Sepé Tiaraju. Ele comportava as 90 famílias que foram divididas em quatro núcleos de afinidades, sendo eles: Núcleo Zumbi dos Palmares, com 21 famílias; Núcleo Chico Mendes, com 24 famílias; Núcleo Dandara, com 25 famílias; e o Núcleo Paulo Freire, com 20 famílias. Segundo Figueiredo (2009):

Até o ano de 2008, a maioria dos assentados vivia no que eles chamam de “barracos”. A maior parte dos assentados vive hoje em casas de alvenaria, construídas com recursos da Caixa Econômica Federal e do INCRA, através do sistema de mutirão. Alguns assentados ainda não terminaram suas casas, vivendo ainda nos “barracos”. No início da pesquisa, todas as famílias viviam

nesse tipo de moradia, que na verdade já eram “barracos” bastantes elaborados, com alguma das paredes em alvenaria, principalmente no banheiro. Alguns poucos casos tinham ainda uma das paredes feitas de lona plástica, presa com uma estrutura de ripas de madeira, mas na maior parte das residências, as paredes eram feitas de madeira, compensado de virola ou lâmina de tetrapac, com janelas e portas rudimentares (FIGUEIREDO, 2009, p. 202).

Por outro lado, nos anos de 2018-2019, período em que estamos desenvolvendo a presente pesquisa, pudemos constatar que algumas dessas situações dos Assentados foram melhoradas. Observamos que todas as casas, ou grande parte delas, já foram construídas em alvenaria, e possuem distribuição de água encanada e rede de distribuição elétrica. Encontramos barracos somente nos espaços destinados aos acampados, aqueles que ainda não possuem a posse legal das terras.

Segundo Severi (2010), o Assentamento Sepé Tiaraju foi pioneiro no modelo do Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) desenvolvido pelo INCRA, originalmente para projetos na Amazônia. O propósito do PDS-Sepé Tiaraju era retroceder a situação de degradação ambiental na referida área de ocupação.

Em meados de fevereiro de 2007, a Promotoria de Justiça de Ribeirão Preto –SP instaurou um inquérito civil para firmar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Ministério Público de São Paulo, o INCRA e os assentados. “A ideia era estabelecer um conjunto de regras que assegurassem o compromisso das partes em desenvolver um modelo diferenciado de assentamento, voltado especialmente para a proteção e recuperação do meio ambiente e o incentivo à produção agroecológica” (SEVERI, 2010, p. 175-176).

Sendo assim, com a assinatura do referido termo, o Ministério Público, o INCRA e os assentados assumiram os seguintes compromissos em torno da: organização territorial; organização da produção; infraestrutura e saneamento básico; proteção e preservação do ambiente; atividades socioculturais. Segundo Severi (2010), “em quase todos os itens do TAC, ficou estabelecida a possibilidade de intervenção judicial no imóvel, em caso de descumprimento, tanto por parte do beneficiário (assentado) quanto do INCRA, para permitir a execução específica por interventor nomeado” (p. 179).

O que pudemos constatar é que, todavia, há uma falta de infraestrutura adequada relacionada a lazer, espaços coletivos de vivências, saúde e educação. Observamos em nossa convivência que o Assentamento conta somente com um barracão<sup>15</sup> construído pela

---

<sup>15</sup> O referido barracão é um espaço de aproximadamente 450 metros quadrados construído na principal rua de acesso ao assentamento. O piso é constituído de um concreto liso. Não há paredes no referido barracão, apenas três colunas de ferro que sustentam a cobertura que é feita com telhas metálicas. No fundo, há uma pequena sala que ocupa aproximadamente 45 metros quadrados da área total do barracão, a mesma possui

Igreja Católica, que eventualmente é utilizado para alguma atividade coletiva. Há também a “Casa das Irmãs”<sup>16</sup>, onde é realizado nosso projeto; ressalto que na referida casa há um espaço destinado ao médico voluntário que realiza esporadicamente atendimentos básicos. E, por fim, a escola primária onde todas as crianças do assentamento e do acampamento podem frequentar. Por outro lado, os/as adolescentes devem recorrer às escolas da cidade de Serra Azul, município onde está localizado o Sepé Tiaraju. Para tal, a prefeitura do referido município disponibiliza um ônibus que percorre todo o Assentamento buscando e trazendo os/as adolescentes. Sobre a saúde, Figueiredo (2009) ressalta que:

O atendimento de saúde também é realizado, prioritariamente, no município de Serra Azul. Os assentados também recorrem aos serviços médicos de Serrana e de Ribeirão Preto, para casos de maior complexidade. Há um serviço de ambulância, fornecido pela prefeitura de Serra Azul, que busca os pacientes no assentamento para transportá-los para o município, ou para Ribeirão Preto, com agendamento prévio (FIGUEIREDO, 2009, p. 205).

Segundo Severi (2010), o histórico das famílias assentadas, em sua maioria, provém das periferias das grandes cidades, sendo elas famílias pobres e socialmente desfavorecidas. Muitas delas foram expulsas do campo em determinada época, e, migrando para as cidades, não puderam encontrar empregos e moradias, e acabavam vivendo excluídas e em situação de miséria.

[...] percebe-se que os itinerários de migração ocorreram simultaneamente do campo para a cidade, da cidade para a cidade, do campo para o campo, da cidade para o campo, num —vai e vem perenel condicionado pelas mudanças recentes nas formas de trabalho precarizado. Entre os principais motivos que levaram as famílias do Sepé a participarem do movimento social aparecem: a fuga da pobreza e da violência nas periferias urbanas e a busca por romper com a fatalidade de ser e morrer pobre. Todavia, nem sempre os assentados demonstravam clareza sobre os significados disso para seus projetos de vida a longo prazo (SEVERI, 2010, p. 180).

A volta ao campo é a volta em suas origens, onde estão trabalhando no processo de infraestrutura, atrás de água, energia elétrica, e construção de suas casas. “*Aqui há sujeitos, aqui há história, aqui há memória, aqui há singularidades e particularidades, produção de conhecimento*” (SANTOS, 2018). É nesse cenário que a Associação São

---

paredes de cor azul celeste. Mesmo permanecendo aberta, a sala quase sempre está inutilizável pois é muito escura e quente. Pude constatar que, quando há alguma reunião no referido espaço, as pessoas pegam as cadeiras que ali se encontram e vão para fora, acomodando-se no barracão aberto. Ver imagens Nº 8 na página 55.

<sup>16</sup> A Casa das Irmãs será descrita detalhadamente no subitem seguinte.

Francisco de Assis *GEWO-HAUS* desenvolve o projeto “*Plantando e Vivenciando Valores*”, no qual as aulas coletivas de violão estão inseridas.

## 2.2 Uma visão e um sentimento sobre o espaço

A conhecida “Casa das Irmãs” é o espaço onde ocorrem as atividades do projeto *Plantando e Vivenciando Valores*, trata-se de uma casa de alvenaria construída em mutirão pelos/as moradores/as do Assentamento, como a maioria das construções que ali se encontram. A casa contém uma varanda, uma cozinha, uma sala, três quartos, dois banheiros, e, por fim, uma sala à qual não temos acesso onde são desenvolvidos os atendimentos médicos relatados anteriormente. Na imagem da figura 1, temos uma visão frontal do referido espaço.

Figura 1 - Visão frontal da "Casa das Irmãs"



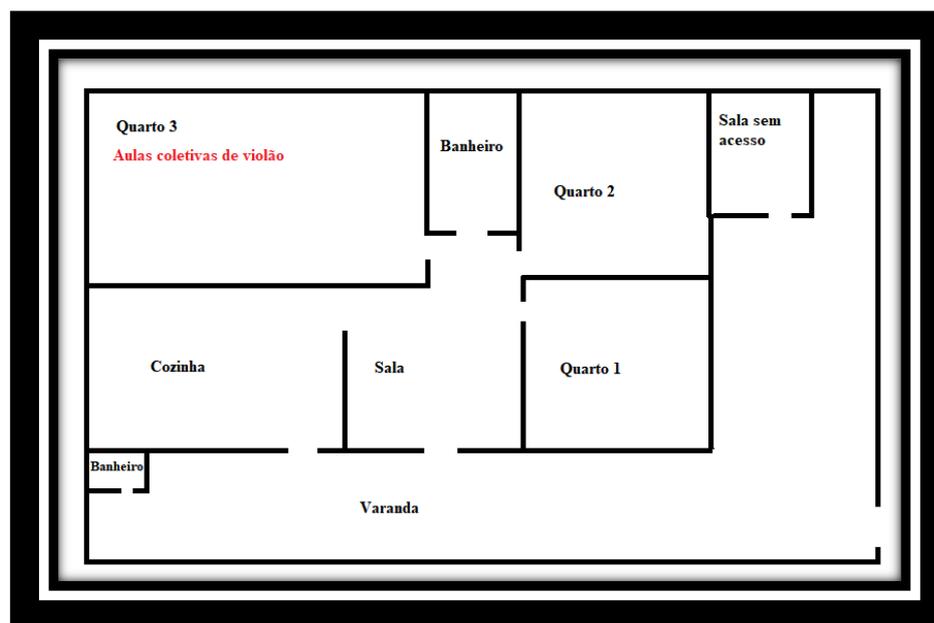
Fonte: elaborado pelo autor

A “Casa das Irmãs” é cercada somente com um alambrado, e ao entrarmos no espaço nos deparamos com uma varanda onde ocorrem as atividades de jogos, brincadeiras, e a catequese que alguns/mas crianças/adolescentes optam em fazer no projeto. As paredes da casa são de cor branca, e as janelas e portas são de cor vinho escuro. Vale destacar que o branco nesse espaço possui outra tonalidade, uma tonalidade de branco “encardido”, não em termos pejorativos ou de coisa malcuidada, mas em termos de característica física do espaço. É propício, em um espaço cercado de ruas de terra e

plantações, que as coisas permaneçam “sujas” de terra. Entendo que a expressão “sujo” é uma característica que vem da localização e da interação com a terra. É um sujo para os olhares que vêm dos centros urbanos, mas na verdade não é sujo para quem vive na zona rural. Essa é uma visão que aprendi a entender nesse convívio, as crianças e adolescentes em grande maioria sempre estão com roupas e corpos sujos, porém é uma sujeira diferente, como relatado anteriormente, aquela que está intrinsecamente ligada ao espaço em que vivem; é quase impossível uma criança que vive nessas condições brincar e não se sujar de terra, assim como é quase impossível nesse espaço uma casa com paredes brancas permanecerem limpas.

Como forma de melhor visualizar o espaço onde foi desenvolvido parte da pesquisa, apresento na figura 2 a seguinte planta do local.

Figura 2 – Planta do local



Fonte: elaborado pelo autor

No interior da casa, temos uma sala onde se encontram dois sofás vermelhos, em seguida, à direita, encontramos um primeiro quarto vazio, à esquerda da sala encontramos a cozinha onde são guardados os alimentos e alguns utensílios domésticos como: canecas, bacias, fogão, geladeira, materiais de limpeza e uma pequena mesa com duas cadeiras. Voltando para a sala, à esquerda encontramos os outros dois quartos e entre eles um banheiro. O banheiro quase sempre está inutilizável, visto que essa região do assentamento sofre com problema de abastecimento de água. Do lado direito do banheiro encontra-se o segundo quarto, que possui duas camas beliches, nesse quarto estão

guardados também os jogos que as Irmãs disponibilizam para as crianças e adolescentes. Esse me parece ser o cômodo da casa mais importante e cuidado por elas, sempre está de porta fechada e não é permitida a entrada dos/as adolescente e crianças nesse espaço.

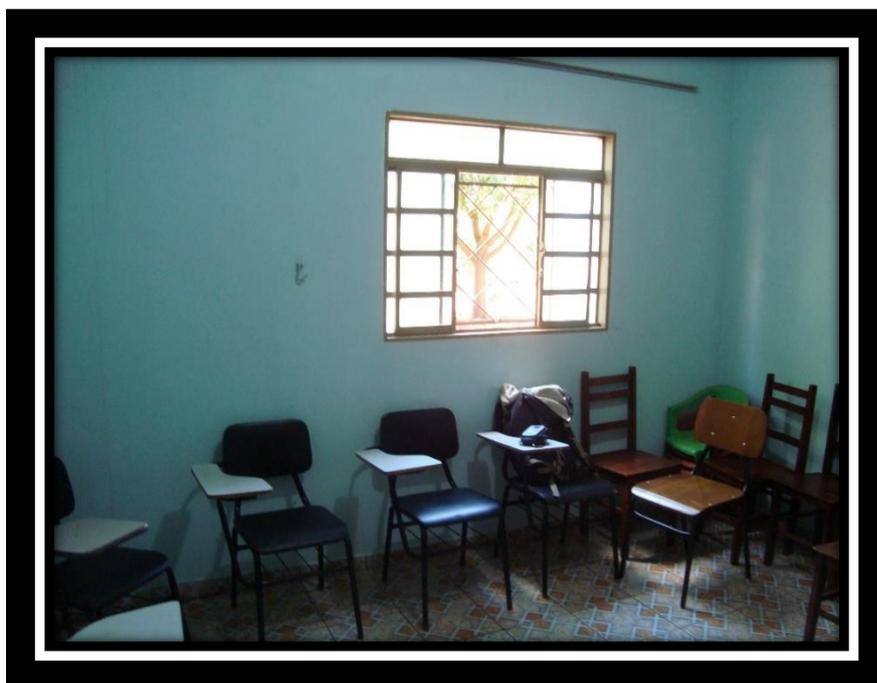
Do lado esquerdo do banheiro encontra-se o terceiro quarto, onde acontecem as aulas coletivas de violão. Esse é o maior quarto da casa, nesse espaço as paredes são de cor azul celeste bem desbotado, nele encontram-se várias cadeiras, uma carteira dessas de escola pública de cor verde, e duas poltronas bem antigas de cor vinho. A sala possui uma janela que dá para o fundo da casa, através da qual é possível avistar somente árvores e um morro grande no horizonte. É uma vista bonita, e, quando estamos ensaiando algo juntos, sempre me pego olhando para fora e contemplando essa paisagem bonita, e que dificilmente pode ser vista por quem vive na cidade. As fotos das respectivas figuras 3 e 4 nos mostram um pouco sobre o espaço que acabo de descrever.

Figura 3 – Visão da janela



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4 – A sala azul celeste



Fonte: elaborado pelo autor

### **2.3 O Projeto Plantando e Vivenciando Valores**

O projeto “Plantando e Vivenciando Valores” é desenvolvido todas às sextas feiras no período vespertino, das 13h30min às 18h. O projeto, em grande parte, é desenvolvido pelas irmãs Franciscanas da Penitência contando com apoio de voluntários/as e educadores/as.

As ações realizadas visam a desencadear uma reflexão sobre os valores que “todos nós devemos cultivar em nossas vidas cotidianamente no contexto eclesial, escolar, familiar e comunitário. Tendo também como finalidade vivenciar experiências de espiritualidade, fortalecimento e extensão da cidadania” (SANTOS, 2018). O trabalho social com as crianças e os adolescentes visa a oportunizar acesso às informações sobre direitos sociais e participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil, visando a possibilitar aos beneficiados pelo projeto a inserção e o reconhecimento de seus direitos, bem como promover experiências e manifestações artísticas, culturais, e esportivas, proporcionando o desenvolvimento de novas sociabilidades, capacidades e talentos. “Visando colaborar com a transformação das ações dos participantes, no intuito que os mesmos sejam cristãos autênticos assumindo compromisso eclesial, pastoral e social-cidadão” (SANTOS, 2018). O referido projeto

atende aproximadamente 75 crianças e adolescentes, com faixa etária de cinco a dezoito anos de idade.

Atualmente, o projeto conta com as respectivas oficinas: pedagógica, capoeira, música e artesanato. Na oficina Pedagógica, uma educadora, utilizando-se de jogos educativos, busca trabalhar os valores humanos e habilidades, como: respeito, tolerância, sociabilidade, raciocínio, concentração, dentre outros. Na oficina de Capoeira, o educador busca realizar através de suas atividades o desenvolvimento artístico cultural de seus educandos. Na oficina de Música, o educador através das aulas coletivas de violão busca o desenvolvimento de habilidades musicais e humanas dos educandos envolvidos. Na oficina de Artesanato, o educador busca a valorização e utilização de materiais recicláveis afluindo a criatividade dos participantes, estimulando a confecção de pulseiras, colares e enfeites. Há também o trabalho pastoral que é realizado através de religiosas voluntárias, visando a fortalecer a fé cristã, as relações de solidariedade, e o respeito mútuo entre as crianças, adolescentes e famílias. Para tal, a catequese entra como uma iniciação à vida cristã de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Tendo em vista que o projeto é proposto por uma instituição religiosa, algumas das atividades realizadas são: pastoral de preparação do batismo, primeira eucaristia, crisma, oração do terço, visita às famílias e doentes, bem como preparação e participação na celebração eucarística que acontece no último domingo de cada mês. São oferecidas também oficinas de música, capoeira, artesanato e jogos pedagógicos. Ademais dessas atividades oferecidas para as crianças e adolescentes, são disponibilizados em todos os encontros diversos lanches, conseguidos através de doações, como: pães, sucos, bolos, bolachas, biscoitos, dentre outros. “A proposta deste projeto é estar junto para construir uma sociedade sonhada por Deus, onde haja respeito, que as pessoas se amem como irmãos, que não haja diferença de cor, crenças, que a vida seja respeitada em todos os seus sentidos, possibilitando reflexões sobre nossa forma de nos relacionar com o ambiente e a sociedade” (SANTOS, 2018).

#### **2.4 Perfil dos/as educandos/as da primeira turma**

Como parte inicial da confecção dos planejamentos, acredito que se faz relevante o desenvolvimento de um perfil dos/as educandos/as. O ensino coletivo de violão no assentamento consiste em duas turmas divididas pelo nível técnico dos/as alunos/as. Assim, a primeira turma, que é de alunos/as tecnicamente mais avançados no instrumento, foi configurada inicialmente da seguinte forma a ser apresentada na tabela 1. Destaco que

os nomes verdadeiros dos/as colaboradores/as foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por mim, a fim de proteger suas identidades.

**Tabela 1 - Descrição dos/as participantes da 1º turma**

<b>Nome fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Onde residem</b>	<b>Tempo em que está no Assentamento/Acampamento</b>	<b>Atividades</b>
Kaíque	19	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda e trabalha com o pai no Assentamento e/ou na cidade
Osvaldo	11	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda
Leonardo	14	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda e trabalha com o pai no Assentamento e/ou na cidade
Mirian	20	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda e trabalha na escola do Assentamento
Estevam	16	Acampamento	Aproximadamente um ano	Estuda
Leandro	17	Assentamento	Intercala entre cidade e Assentamento	Estuda

Fonte: elaborado pelo autor

#### **2.4.1 Perfil dos/as educandos/as da segunda turma**

A segunda turma, que é de alunos e alunas iniciantes no instrumento, teve como participantes os/as seguintes colaboradores/as a serem apresentados/as na tabela 2.

**Tabela 2 - Descrição dos/as participantes da 2º turma**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Onde residem</b>	<b>Tempo em que está no Assentamento/Acampamento</b>	<b>Atividades</b>
Bianca <sup>17</sup>	14	Acampamento	Intercala entre cidade e acampamento	Estuda e cuida da casa
Maiara	14	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda

<sup>17</sup> Os/as alunos/as Bianca, Aline, Jair e Gustavo deixaram de participar das aulas no segundo período de coleta de dados. Conseqüentemente a isso, os/as alunos/as Daniel, Aline, Camila, Elis, Silvia, Giovanni e Carlos passaram a participar das aulas. Esse fato, bem como as conseqüências do mesmo, será mais bem relatado e explicado nas subseções seguintes.

Suelen	14	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda e trabalha com a mãe no Assentamento e/ou na cidade.
Jair	16	Acampamento	Intercala entre cidade e acampamento	Estuda
Gustavo	13	Acampamento	Intercala entre cidade e acampamento	Estuda
Aline	10	Acampamento	Intercala entre cidade e acampamento	Estuda
Daniel	12	Acampamento	Aproximadamente dois anos	Estuda
Elis	9	Acampamento	Aproximadamente dois anos	Estuda
Camila	8	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda
Silvia	16	Assentamento	Desde que nasceu	Estuda
Giovanni	10	Acampamento	Desde que nasceu	Estuda
Carlos	11	Acampamento	Desde que nasceu	Estuda
Helen	10	Acampamento	Intercala entre cidade e acampamento	Estuda

Fonte: elaborado pelo autor

Todos os/as alunos e alunas que foram colaboradores da pesquisa estudam em escolas regulares da cidade de Serra Azul – SP ou do próprio assentamento. Foi possível constatar que, em um total de 19 alunos/as, 10 vivem no acampamento, os demais são todos/as assentados/as. O termo “acampamento” se refere a comunidades que ainda não possuem legalmente suas terras, estas pessoas vivem acampadas em barracos e não podem construir suas casas, geralmente essas famílias são as mais necessitadas de ajuda, vivem em condições de extrema pobreza. Os assentamentos são comunidades que já possuem terras legalizadas e, assim, podem construir suas casas de alvenaria. Vale ressaltar que, no Assentamento Sepé Tiaraju, temos tanto pessoas assentadas quanto pessoas acampadas.

## 2.5 Sobre o ensino coletivo de violão no assentamento

Tratando-se de uma pesquisa que buscou investigar processos educativos na prática social do ensino coletivo de violão, acredito que se faz necessária uma explanação do planejamento confeccionado para o período que compõe a pesquisa. Mesmo obtendo a consciência do desenvolvimento de uma pedagogia musical aberta, como venho discutindo em outra parte deste trabalho, em que:

O modelo artístico aberto organiza os objetivos do trabalho em planos que respeitam a singularidade dos indivíduos ou grupos. Sendo aberto, propicia uma contínua e dinâmica observação das necessidades, das questões que emergem, dos interesses, das relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música. As ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atenta à singularidade, à emergência dos acontecimentos, com disposição constante para rever, transformar, reorganizar (SIMONOVICH, 2018, p. 31).

Nesse sentido, entendo ser necessário o desenvolvimento de um planejamento com objetivos e estratégias de ensino a serem trabalhadas. Assim, pretendo discorrer sobre como foi desenvolvido o planejamento para o referido período. Vale destacar que essa prática de confecção do planejamento é algo corriqueiro em minhas práticas pedagógicas, portanto, daí a importância de sua apresentação nesta etapa do trabalho, atendendo assim ao que a presente pesquisa propõe, no que se refere a um recorte do cotidiano das vivências no contexto do Assentamento.

Vale ressaltar, também, que a coleta de dados no campo de pesquisa ocorreu em dois momentos de um determinado período letivo, tendo em vista os prazos a serem cumpridos no que se refere ao programa de pós-graduação em que estamos inseridos, sendo que: o primeiro momento se iniciou na semana do dia 28 de setembro de 2018 e se encerrou na semana do dia 29 de novembro de 2018. Enquanto que, por outro lado, o segundo momento da coleta de dados iniciou-se na semana do dia 22 de março de 2019 e se encerrou na semana do dia 26 de abril do mesmo ano. Destaco esses eventos com o intuito de justificar a confecção e as adequações do planejamento, tendo em vista que no primeiro momento da coleta de dados a mesma foi realizada na parte final do semestre, enquanto que o segundo momento da coleta ocorreu no início do semestre, o que consequentemente nos obriga a discorrer sobre pontos relevantes de adaptações do planejamento referente aos dois períodos supracitados.

## 2.6 Planejamento da primeira turma

Início a apresentação do planejamento trazendo algumas observações referentes ao repertório escolhido para ser trabalhado. O mesmo consistiu das canções: *O Sol, Trem Bala, Amei te Ver, Pescador de Ilusões, Flor e o Beija Flor, Acima do Sol e La Bella Luna*<sup>18</sup>, bem como sugestões trazidas pelos/as alunos/as no decorrer do semestre<sup>19</sup>. Destacamos que essas canções foram trabalhadas com o objetivo de praticar o violão de acompanhamento. Por outro lado, com o intuito de desenvolver um repertório em formação de Camerata violonística, foi proposto o arranjo da música *Californication*<sup>20</sup>, da banda *Red Hot Chilli Peppers*. A escolha dessa música se deu pelo fato de todas as vozes do arranjo serem tocadas somente na primeira posição da escala do instrumento, região em que estamos trabalhando tecnicamente. Outro fato que levou à escolha da referida música está relacionado a questões técnicas, pois nas vozes do arranjo podemos encontrar melodias, arpejos, e acordes, o que conseqüentemente fará com que os/as alunos/as trabalhem os três princípios fundamentais do instrumento. Ainda na questão técnica, com o objetivo de trabalhar alguns conceitos aplicados ao violão, foi planejado desenvolver alguns *riffs* tradicionais e característicos do instrumento, como das músicas: *Smoke On The Water, I'm Yours, Otherside, Wake Me Up When September Ends, Quero ser Feliz Também*.

O planejamento que contemplou a coleta de dados da primeira turma tinha como objetivos artísticos e pedagógicos proporcionar aos alunos conhecimentos referentes a:

- Conhecer e saber nomear as partes que compõem o instrumento.
- Aprender a postura para executar o instrumento.
- Conquistar técnica instrumental inicial – articulação dos dedos da mão esquerda e direita.
- Ditação das notas na escala do instrumento na primeira posição.
- Executar alguns acordes ao instrumento.
- Aprender e executar algumas possibilidades de levadas rítmicas que caracterizam os estilos musicais.

---

<sup>18</sup> Ver referência completa das músicas utilizadas na dissertação na seção de referências.

<sup>19</sup> Destaco aqui duas músicas trazidas pelos/as alunos/as. As respectivas músicas foram: o tema do filme Piratas do caribe e o tema do Trenzinho do Caipira, de Villa Lobos. Ambas as músicas os alunos Kaíque, Leonardo e Osvaldo já estavam tocando as harmonias e melodias. Minha intervenção como educador foi somente ajustar algumas coisas e coordenar os ensaios, bem como introduzir os/as outros/as alunos/as nos arranjos.

<sup>20</sup> Partitura em anexos

- Construir o entendimento da notação musical tradicional e não tradicional, bem como leitura de cifras.
- Executar fragmentos musicais, de origem folclórica, popular ou erudita, por repetição, e de memória.
- Garantir aos alunos o preparo para as apresentações e audições de encerramento do ciclo de aulas, abordando conceitos sobre autocontrole emocional, relaxamento corporal, confiança e motivação para uma performance saudável durante a apresentação.

Para o alcance dos objetivos, foi pensado em desenvolver alguns modelos de atividades a serem trabalhados durante as aulas. Vale destacar que, tratando-se de uma prática pedagógica progressista, todas as estratégias, bem como alguns objetivos podem e devem ser adaptados. A seguir, discorro sobre alguns modelos de atividades confeccionados e utilizados durante as aulas.

- 1º Modelo de Atividade: propor exercícios de aquecimento de mão direita com toques com e sem apoio dos dedos I e M em cordas soltas. A princípio, o educador sugerirá toques em uma única corda com ritmos referentes a um tempo (semimínima). Depois, acrescentará ritmos referentes a meio tempo (colcheia). A metodologia será através da imitação. Em um segundo momento, será proposto que os alunos criem sequências rítmicas para que os colegas possam realizar. A atividade pode ser adaptada no decorrer do período letivo, sempre acrescentando conceitos novos aprendidos, como: notas novas, salto de cordas, ritmos novos, mudanças de dedos.
- 2º Modelo de Atividade: propor que os alunos sugiram formas, fraseados e dinâmicas a serem aplicadas nos temas estudados.
- 3º Modelo de Atividade: propor jogos musicais através de atividades de pergunta e resposta (em que cada aluno cria sua pergunta e os colegas respondem), trabalhando notas e durações rítmicas variadas e pré-estabelecidas.
- 4º Modelo de Atividade: apresentação das notas e acordes através de imitação e repetição, bem como grafia não convencional.
- 5º Modelo de Atividade: o repertório será executado através de imitação e repetição de peças que utilizem as notas na primeira posição do instrumento. Depois que os alunos obtiverem conhecimentos básicos sobre as notas apresentadas, o professor irá tocar várias vezes o trecho a ser

aprendido, enquanto os alunos tentarão repetir. Em um segundo momento, o professor auxiliará individualmente cada um.

- 6º Modelo de Atividade: o repertório será estudado por trechos e passagens separadamente; em um segundo momento, ocorrerá a junção das partes.
- 7º Modelo de Atividade: propor execução individual ou em duo dos trechos aprendidos e estudados. Proporcionar a criticidade dos alunos, bem como o protagonismo.
- 8º Modelo de Atividade: propor a realização de arranjos coletivos dos temas aprendidos. Será proposto em um segundo momento a criação e/ou sugestão de arranjos para os temas estudados. A dinâmica poderá ocorrer em grupos ou individual em casa e/ou na sala.
- 9º Modelo de Atividade: execução dos acordes A, D, G, C, Am, F, Em e E<sup>21</sup>. Com variados tipos de levada rítmica<sup>22</sup> apresentados junto às canções (com auxílio do *playback*). As canções podem ser cantadas ou não, ficando a cargo do educando.
- 10º Modelo de Atividade: propor sugestões de música feitas pelos alunos (eles ensinam os colegas a tocarem, o professor somente faz a mediação da aprendizagem).

Vale ressaltar que, no segundo momento da coleta de dados, que corresponde ao período de 22 de março de 2019 até o dia 26 de abril de 2019, houve uma demanda por parte de algumas crianças e adolescentes na procura pelas aulas de violão no Assentamento, e, por outro lado, grande parte dos alunos e alunas da segunda turma não apareceram nesse período, restando na segunda turma somente duas alunas: Maiara e Suelen. Nesse contexto, optei por transferir as alunas Maiara e Suelen para a primeira turma, que passou a ter a seguinte configuração: Maiara, Suelen, Osvaldo, Kaíque, Leonardo e Mirian. Conversei com os/as alunos/as e expliquei a proposta argumentando que esta seria, ao meu entender, a melhor configuração para todos/as, expus para as meninas que elas teriam mais conteúdos para estudar e teriam que se esforçar um pouco a mais do que o normal, visto que na primeira turma os/as alunos/as já estão mais avançados, porém isso não seria um problema, e sim um estímulo para que elas pudessem

---

<sup>21</sup> As respectivas letras representam o sistema de cifragem musical. Como foi relatado em seções anteriores, é um sistema musical usado para indicar os acordes a serem executados por um instrumento musical.

<sup>22</sup> Maneira padronizada de tocar determinado ritmo no violão.

se desenvolver ainda mais, e que pudessem contar com possíveis ajudas dos novos colegas de sala. Nesse sentido, pensando na nova configuração da turma, na qual teremos um certo desnível técnico, optei em meu planejamento por trabalhar um arranjo da música *Tears in Heaven*<sup>23</sup>, do compositor Eric Clapton. Esse arranjo está muito bem feito, e foi desenvolvido por Gerson Moraes. Ressalto que tive acesso ao referido arranjo através de materiais didáticos do projeto Guri. O referido arranjo é composto por três vozes: a primeira consiste na melodia, o nível técnico é relativamente fácil e simples; na segunda voz está um contracanto bem simples com notas longas de duração de dois tempos em sua maioria; e, finalmente, a terceira voz é o acompanhamento que exige um nível técnico um pouco apurado, visto que os acordes são todos arpejados<sup>24</sup>, o que deixa o arranjo muito bonito também. Quando me dei conta da nova configuração da turma, esse arranjo logo me veio na cabeça pensando que poderia ser uma ferramenta que todos/as alunos/as poderão tocar juntos, independentemente do nível técnico de cada um. A princípio, minha ideia foi que os/as alunos/as mais avançados tecnicamente tocassem a terceira voz, e os/as alunos/as menos avançados tecnicamente tocassem a melodia e/ou o contracanto.

## **2.7 Planejamento da segunda turma**

O repertório da presente turma consistiu na execução do arranjo em forma Camerata da música *La Bella Luna*, da banda “Os Paralamas do Sucesso”. O acompanhamento harmônico da referida música consiste na repetição constante dos dois acordes: Lá e Ré Maior. Tal música foi escolhida devido ao nível técnico. Com o objetivo de trabalhar os dois acordes supracitados, o arranjo da peça se deu da seguinte maneira: o educador realizava a melodia principal, enquanto os/as alunos/as tecnicamente mais avançados executavam os acordes, e os menos avançados somente os baixos dos acordes. Outro tema escolhido para ser trabalhado, porém agora não em forma de Camerata, mas, sim, como violão de acompanhamento realizando os acordes e uma levada rítmica junto à canção, foi a música “*Te Esperando*”, interpretada pelo cantor Luan Santana. A referida música também se utiliza somente dos dois acordes já citados.

O planejamento que contemplou a coleta de dados da segunda turma tinha como objetivos artísticos e pedagógicos proporcionar aos alunos e alunas conhecimentos referentes a:

- Conhecer e saber nomear as partes que compõem o instrumento.

---

<sup>23</sup>Partitura em anexos.

<sup>24</sup>Execução sucessiva das notas de um determinado acorde.

- Aprender a postura para executar o instrumento.
- Conquistar técnica instrumental inicial como articulação dos dedos da mão esquerda e direita.
- Digitação de algumas notas na escala do instrumento na primeira posição.
- Executar os acordes de Lá e Ré Maior no instrumento.
- Aprender e executar uma possibilidade de levadas rítmicas.
- Executar atividades e fragmentos musicais, de origem folclórica, popular ou erudita, por repetição, de memória e através da leitura não tradicional.
- Desenvolver a memória musical e digital.
- Garantir aos alunos o preparo para as apresentações, abordando conceitos sobre autocontrole emocional, relaxamento corporal, confiança e motivação para uma performance saudável no palco durante as apresentações.

Assim como no planejamento anterior, para o alcance dos objetivos propostos, pensamos em desenvolver alguns modelos de atividades a serem trabalhados durante as aulas, novamente destacamos que, tratando-se de uma prática pedagógica progressista, todas as estratégias, bem como alguns objetivos, podem e devem ser adaptados. A seguir, discorro sobre alguns modelos de atividades confeccionados e utilizados durante as aulas.

- 1º Modelo de Atividade: propor exercícios de aquecimento de mão direita com toques com e sem apoio dos dedos I e M em cordas soltas. A princípio, o educador sugerirá toques em uma única corda com ritmos referentes a um tempo (semimínima). Depois, acrescentará ritmos referentes a meio tempo (colcheia). A metodologia será através da imitação. Em um segundo momento, será proposto que os alunos criem sequências rítmicas para que os colegas possam realizar. A atividade pode ser adaptada no decorrer do período letivo, sempre acrescentando conceitos novos aprendidos, como: notas novas, salto de cordas, ritmos novos, mudanças de dedos.
- 2º Modelo de Atividade: propor que os alunos sugiram formas, fraseados e dinâmicas a serem aplicadas nos temas estudados.
- 3º Modelo de Atividade: propor jogos musicais através de atividades de pergunta e resposta (em que cada aluno cria sua pergunta e os colegas respondem), trabalhando notas e durações rítmicas variadas e pré-estabelecidas.

- 4º Modelo de Atividade: apresentação das notas e acordes através de imitação e repetição, bem como grafia não convencional.
- 5º Modelo de Atividade: o repertório será executado através de imitação e repetição de peças que utilizem as notas na primeira posição do instrumento. Depois que os alunos obtiverem conhecimentos básicos sobre as notas apresentadas, o professor irá tocar várias vezes o trecho a ser aprendido, enquanto os alunos tentarão repetir. Em um segundo momento, o professor auxiliará individualmente cada um.
- 6º Modelo de Atividade: o repertório será estudado por trechos e passagens separadamente; em um segundo momento, ocorrerá a junção das partes.
- 7º Modelo de Atividade: propor execução individual ou em duo dos trechos aprendidos e estudados. Proporcionar a criticidade dos alunos, bem como o protagonismo.
- 8º Modelo de Atividade: propor a realização de arranjos coletivos dos temas aprendidos. Será proposto em um segundo momento a criação e/ou sugestão de arranjos para os temas estudados.
- 9º Modelo de Atividade: execução dos acordes Lá e Ré Maior, bem como uma levada rítmica.

Seguindo o mesmo evento citado anteriormente referente aos distintos períodos da coleta de dados, pudemos observar, como relatado, que a segunda turma também se reconfigurou. E nessa reconfiguração passamos a ter uma turma de alunos/as novamente iniciantes, porém com um novo adendo relativo à faixa etária. A nova turma passou a ter os/as seguintes alunos/os: Daniel, Elis, Camila, Silvia, Giovanni e Helen. Enquanto no primeiro momento da coleta de dados a faixa etária da turma esteve entre 14 e 17 anos, agora a presente turma passou a configurar-se com uma faixa etária entre 8 e 12 anos. O que consequentemente afeta o planejamento, principalmente na questão do repertório, tendo em vista que na referida faixa etária é muito difícil trabalhar com acordes no violão, pois as crianças ainda não possuem uma musculatura formada, o que dificulta a aprendizagem desse tipo de técnica. Nesse sentido, optei por reconfigurar o planejamento com a música “*O Eco Musical*”<sup>25</sup>, composta pelo educador Vanderson Cruz. Tal música consiste em uma melodia simples composta pelas respectivas 4 notas: Sol, Lá, Si e Dó. O

---

<sup>25</sup> Partitura em anexo

arranjo da referida música consiste na execução de uma melodia principal feita por um grupo de alunos/as, um contracanto simples utilizando as mesmas notas feito por outro grupo de alunos/as, e o acompanhamento rítmico e harmônico feito pelo educador.

## **2.8 Trilhando os caminhos metodológicos**

Mediante a proposta de investigar processos educativos oriundos da prática social do ensino coletivo de violão no assentamento MST, a presente pesquisa realizou um estudo de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A investigação qualitativa propõe procedimentos que permitam que o/a pesquisador/a considere as experiências do ponto de vista dos/as colaboradores/as da pesquisa. “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994b, p. 51). Para tal, deve-se respeitar o contexto em que se está inserido, entendendo que as ações, ali geradas, podem ser compreendidas em suas complexidades e singularidades quando observadas em seu ambiente habitual e cotidiano. Com essa perspectiva, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994b, p. 49).

Entendemos que uma das características para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa nos moldes em que o presente trabalho se propôs a fazer está relacionada à pesquisa participante, na qual o/a investigador/a busca uma inserção no mundo das pessoas que pretende estudar, procurando conhecê-las e fazer-se conhecer por elas.

Um dos desafios encontrados na presente pesquisa esteve ligado a buscar uma inserção no meio da convivência dos/as alunos e alunas, para então identificar, descrever e compreender os processos educativos oriundos da prática social do ensino coletivo de violão. Para que esse desafio pudesse ser trabalhado, optamos por realizar uma investigação que contemplou a perspectiva de pesquisa participante, na qual um dos

princípios mais consensuais na tradição latino-americana, segundo Brandão (2006), perpassa pela ideia de que:

[...] a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (BRANDÃO, 2006, p. 24).

A pesquisa participante é o envolvimento do/a pesquisador/a com as pessoas investigadas, entendendo que os sujeitos da pesquisa e o/a pesquisador/a possuem o mesmo valor no processo de investigação. Brandão (1985) nos aponta que esse envolvimento se dá:

[...] porque todos os mundos sociais todas as instituições da vida estão interligadas de tal sorte e de tal maneira se explicam através da posição que ocupam e da função que exercem no interior da vida social total, que somente uma apreensão pessoal e demorada de tudo o possibilita a explicação científica daquela sociedade. Porque, também, o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem[...]. Esse mergulho por inteiro no mundo do *outro* não impediu que uma ciência sociologicamente renovada se desobrigasse das questões efetivamente sociais das condições de vida dos *outros* (BRANDÃO, 1985, p. 12).

#### Segundo Brandão e Streck:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimento destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12 -13).

A relação de participação no fazer científico cria um desafio a ser superado pelos/as pesquisadores/ras, o de compreender as maneiras de ser e estar no mundo dos colaboradores/ras de pesquisa. Ou seja, “Mais do que um sujeito de pesquisa, é um

companheiro de um compromisso, que obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também a de sua própria pessoa” (BRANDÃO, 1985, p. 13).

Com esse olhar metodológico científico, entendemos que a coleta de dados deve caminhar e ser desenvolvida de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa. Sobre este tema, Cervo, Bervian, Silva relatam que:

A coleta de dados, tarefa importante na pesquisa, envolve diversos passos, como a determinação da população a ser estudada, a elaboração do instrumento de coleta, a programação da coleta e também o tipo de dados e de coleta. Há diversas formas de coleta de dados, todas com suas vantagens e desvantagens. Na decisão do uso de uma forma ou de outra, o pesquisador levará em conta a que menos desvantagem oferecer respeitados os objetivos da pesquisa (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 50).

Neste contexto, entendemos que a realização e a confecção de um Diário de Campo é parte fundamental para o trabalho, no sentido que ele reflete tudo aquilo que o investigador experiencia, desembocando em dados de um estudo qualitativo. Sendo assim, o Diário de Campo possui duas funções, a primeira é a descritiva, na qual o objetivo é “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ação e conversas observadas”. E, por outro lado, há a função da reflexão, ou seja, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN 1994a, p. 152). Os mesmos autores destacam também que, ao realizar a descrição de um Diário de Campo, deve-se evitar usos de expressões abstratas. Neste sentido, podemos destacar alguns pontos interessantes a serem levados em conta no ato de criar um Diário de Campo, são eles: retrato dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares e descrição de atividades. Dentre as características citadas anteriormente, somamos também o ato do observador estar sempre atento ao seu “comportamento e tudo o que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados” (BOGDAN; BIKLEN 1994a, p. 164).

Podemos apontar como característica essencial a questão reflexiva sobre os dados, no sentido de melhorar as notas de campo. Para tal, é necessário que o/a pesquisador/a enfatize as ideias, impressões, preconceitos e problemas, tornando assim a pesquisa reflexiva. Neste sentido, a reflexão de nota de campo deve conter algumas características, como: reflexões sobre análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do observador, pontos de clarificação, e, por fim, realizar comentários que clarifiquem algo que pode estar confuso (BOGDAN; BIKLEN, 1994a).

Em uma parte pós-coleta de dados, entraremos na questão intersubjetiva do Diário de Campo. Costa (2002) relata que devemos realizar discussões teóricas em grupos sobre os temas pesquisados, para então obtermos uma leitura menos técnica sobre os dados, e nos acercarmos ao máximo da realidade social em que se encontra a pesquisa. Neste sentido:

Este esforço intelectual e prático na descrição dos dados. Mediado por uma ampla reflexão teórica em grupo. Permite o que considero uma dialética intersubjetiva – processo no qual a discussão teórica em profundidade e o rememorar do pesquisador tornam possível a descrição densa, permitindo ainda a interpretação sociológica de ações, palavras, expressões e do ambiente no qual a coleta dos dados ocorre e possibilitando, ainda, a análise da interação pesquisador e sujeito pesquisado (COSTA, 2002, p. 152).

O Diário de Campo auxilia na compreensão da realidade pesquisada, os registros podem ser confrontados com as informações prévias iluminando questões e nuances que bibliografias não podem fazê-lo por completo. O uso do Diário de campo define “o esforço intelectual do pesquisador que objetiva uma descrição densa. Esforço que está presente no momento da descrição dos dados, esforço que ocorre porque se tenta, a construção das construções de outras pessoas” (ANDRADE apud LOPES et al., 2002, p. 131). Entendemos que o Diário de Campo potencializou a compreensão da realidade do referido grupo, proporcionando um diálogo, passando, segundo Lopes et al. (2002, p. 134), pela questão da “relação intersubjetiva entre o pesquisador e os sujeitos da realidade pesquisada”. Buscando uma aproximação do ato de humanização.

## **2.9 O trabalho de campo**

A confecção do trabalho de campo, bem como as aulas ministradas, as interações com os alunos e as alunas, e a construção dos Diários de Campo, consistiu, como relatado anteriormente, em um recorte de um determinado período letivo das atividades do projeto “*Plantando e Vivenciando Valores*”, que culminou em 10 aulas/encontros. Nesses encontros, busquei realizar as atividades normalmente em sala de aula, com o objetivo de captar os possíveis processos educativos cotidianos de nossa prática, entendendo que se fosse proposto algo novo nas aulas, como outras metodologias, outros conteúdos, outras abordagens, isso, de alguma forma, poderia contaminar os objetivos da pesquisa. Nesta perspectiva, assumindo a honrosa tarefa de desenvolver uma educação progressista, aquela que parte do pressuposto de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018a, p. 24), propus e busquei, como de praxe, uma aproximação de diálogo aberto, sincero e amoroso

para com os/as educandos/as, buscando construir assim uma relação de respeito e confiança.

Com o intuito de capturar o máximo de informações e sensações dos referidos encontros, procurei, ao término de cada inserção, realizar pequenas anotações de palavras “chaves” que me fizeram recordar de momentos e acontecimentos que considerava importantes das aulas, visto que a confecção dos diários de campo não podia ser feita no mesmo dia, pois muitas vezes os compromissos com outros trabalhos e o cansaço me venciam nas noites de sexta-feira. Portanto, no dia seguinte, revisitava minhas pequenas anotações e iniciava a confecção dos diários de campo. Junto a isso, contava com o auxílio de um aplicativo<sup>26</sup> de gravador de som que utilizava em meu celular, para capturar o áudio das aulas. A preocupação em realizar uma transcrição densa dos Diários de Campo, bem como das gravações, contribui de maneira significativa para a expressão de sensações, sentimentos, visões, cheiros, e cores, que nos ajudam a desvelar, no sentido literal da palavra, o de remover o véu que nos impede de enxergar com clareza, as angústias, medos, ambições, e sensações dos/as educandos/as. Proporcionando, assim, a busca pelo entendimento do seu jeito de ser, seus saberes, seus fazeres, possibilitando em mim, enquanto pesquisador/educador, uma visão mais próxima da maneira que eles demonstram ser e estar no mundo e com o mundo. Os relatos dos Diários de Campo se transformaram em um rico material para a reflexão sobre o que vi, vivi, e compartilhei com os educandos. Freire, em *Pedagogia da Solidariedade* (2018d, p. 27), destaca que: “As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente *molhadas* pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”.

## **2.10 Os caminhos para análise**

Após o fim da coleta de dados, foi realizada uma análise minuciosa das informações colhidas durante o tempo de inserção. Minayo (2002, p. 69) destaca que devemos estabelecer uma compreensão dos dados coletados para confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e assim poder responder às questões formuladas, ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Para isso, destacamos três passos relevantes apontados por Minayo (2002, p. 78) para a operacionalização da análise de dados. O primeiro refere-se à ordenação dos dados, em que fizemos um mapeamento de todo o material colhido em campo. O segundo refere-se à classificação dos dados, em que busquei agrupar temas, categorias e unidades que se

---

<sup>26</sup> *Voice Recorder*. Disponível gratuitamente no site *Play Store*. Acesso em novembro de 2018.

assemelham. E, por fim, a terceira que se trata da análise final, em que busquei estabelecer e realizar articulações entre os dados colhidos e os referenciais teóricos estudados durante a pesquisa, buscando responder às questões com base em seus objetivos.

Assim, iniciamos o processo de análise dos materiais. Para tal, utilizei-me da metodologia proposta por Minayo (2006). Tal metodologia sugere que, em uma primeira fase, ocorra a ordenação dos dados:

Essa etapa inclui: (a) transcrição [...]; (b) releitura do material; (c) organização dos relatos em determinada ordem, o que já supõe um início de classificação; (d) organização dos dados de observação, também em determinada ordem, de acordo com a proposta analítica. Essa fase dá ao investigador um mapa horizontal de suas descobertas no campo (MINAYO, 2006, p. 356).

Nessa etapa, foram realizadas várias leituras e releituras dos materiais coletados, com o intuito de iniciar uma organização dos mesmos. Em seguida, realizamos o processo de classificação dos dados. No processo de classificação, Minayo (2006, p. 358) ressalta que “o pesquisador separa temas, categorias ou unidades de sentido, colocando as partes semelhantes juntas, buscando perceber as conexões entre elas”. Assim, debruzei-me nos materiais coletados e transcritos, e passei a buscar e identificar temáticas e assuntos presentes nas situações cotidianas registradas. Com esse processo, comecei a construir algumas temáticas. No total surgiram 10, são elas: processos educativos; processos vivenciados com e pelos/as alunos/as; percepções, sensações, sentimentos do educador/pesquisador; descrição dos/as alunos/as; descrição do contexto do espaço; contexto dos/as alunos/as e do Assentamento; conteúdo das aulas e aspectos técnicos e musicais; característica física do espaço; aspectos relacionados ao cotidiano vivenciado no espaço de trabalho; apontamentos sobre as aulas. Os processos de separação e ordenação das referidas 10 temáticas foram realizados inicialmente através da ferramenta “*Cor do Realce de Texto*”, presente no editor de texto utilizado na confecção do trabalho. Essa ferramenta me possibilitou selecionar determinado trecho do texto e realçá-lo com uma determinada cor desejada. Assim, elaborei uma legenda contendo cada uma das temáticas já mencionadas junto de suas respectivas cores elegidas.

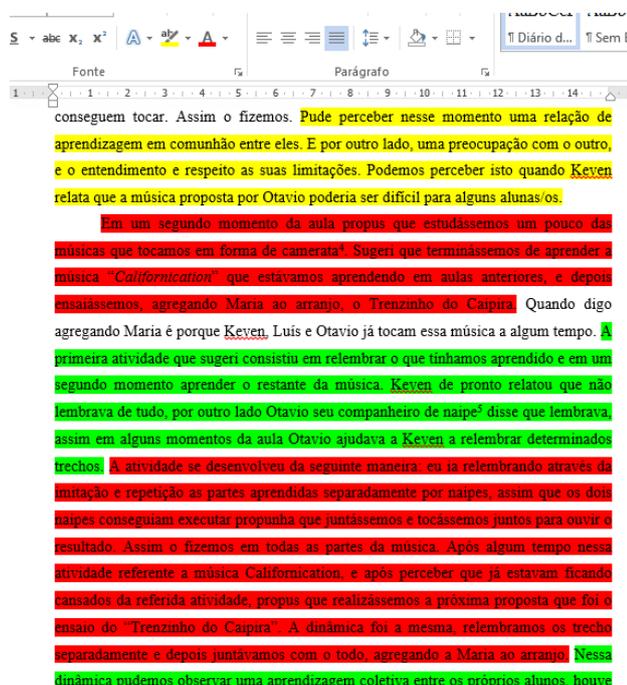
Figura 5 – Legenda dos tópicos de análise

- Contexto dos alunos e do Assentamento (cor Violeta)
- Características física do espaço (cor Azul)
- Percepções, sensações, sentimentos do professor/pesquisador (cor Amarelo)
- Descrição dos Alunos/as (cor Verde)
- Conteúdo das aulas/ Aspectos técnicos musicais (cor Vermelho)
- Processos educativos (cor Verde Brillante)
- Apontamentos sobre as aulas (cor Azul Petróleo)
- Aspectos relacionados ao cotidiano vivenciado no espaço de trabalho (cor Turquesa)
- Processos vivenciados pelos e com os alunos (cor Amarelo Escuro)
- Descrição do contexto do espaço (cor Cinza)

Fonte: elaborado pelo autor

Para um melhor entendimento do/a leitor/a, a seguir trago uma imagem recortada de um trecho de um determinado Diário de Campo, demonstrando como os mesmos se configuraram depois das análises iniciais destacando cada uma das 10 temáticas com suas respectivas cores.

Figura 6 – Modelo do diário de campo analisado



Fonte: elaborado pelo autor

Em seguida, após realizar as referidas análises juntamente da separação por cores das temáticas, agrupei cada tópico separadamente em um único arquivo de texto, sempre

identificando de qual dos Diários de Campo foi extraído determinado trecho colorido. Assim, passei a ter, então, 10 novos arquivos de texto contendo as temáticas separadas. Entendo que esse trabalho me possibilitou enxergar com mais nitidez o que possivelmente foi mais relevante para análise, e, por outro lado, facilitou o trabalho de contextualização do espaço, bem como a contextualização e descrição das turmas e dos/as educandos/as.

Após a separação supracitada, partimos para a análise de cada uma das 10 temáticas, objetivando extrair o que realmente pudesse ser mais relevante para compor o trabalho, como relatado anteriormente. Em uma parte final dessa etapa, comecei a apurar o olhar para a questão dos processos educativos, debruicei-me e me dediquei a realizar uma análise minuciosa da referida temática. Nessa primeira análise, novamente passei a agrupar e criar outras temáticas em arquivos de texto separados, assim como foi feito em etapas anteriores, porém agora referente somente ao tópico processos educativos. Assim, foram se construindo 2 categorias de análise, sendo: o aprender uns com os outros; autonomia e protagonismo. O intuito dessa etapa foi o de buscar responder uma primeira parte da questão de pesquisa referente a quais processos educativos são oriundos da prática social do ensino coletivo de violão no assentamento. A seguir, serão expostos os resultados dessas análises, bem como uma discussão sobre os processos educativos oriundos do ensino coletivo de violão.

## SEÇÃO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção discutirá as reflexões sobre o ensino coletivo de violão com base nos dados colhidos durante a pesquisa, que partiu da ideia de uma educação musical progressista e aberta ao diálogo, na qual os/as próprios/as educandos/as e educadores/as se educam em comunhão. Nesse sentido, discorrerei separadamente sobre as categorias de análise criadas, bem como a identificação de seus processos educativos. Assim, apresento situações extraídas das vivências no campo de pesquisa referente ao ensino coletivo de violão, apontando os processos educativos decorrentes delas. Para um melhor entendimento do/a leitor/a, agrupamos os processos educativos separadamente nas duas categorias construídas: o aprender uns com os outros; autonomia e protagonismo.

### 3.1 O aprender uns com os outros

Esta primeira categoria buscará destacar episódios relacionados às situações de aprendizagem entre os/as educandos/as. Buscando apontar quais são os eventos que nos mostram que, além do professor, eles/as, os/as educandos/as podem e aprendem uns com os outros. Partindo do pressuposto que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018c, p. 96).

Oliveira et al. (2014b) apontam que, na relação de comunhão, os “conhecimentos são colocados à disposição, e respeitados num processo de conscientização de todos em que todos ampliam o conhecimento acerca daquela realidade, do estar no mundo” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 125). Paraphrasing Freire (2018d), em *Pedagogia da Solidariedade*, a boniteza da prática pedagógica é exatamente essa, a reinvenção, a recriação, o reaprender e aprender de outras maneiras.

Quando nós pensamos numa situação educacional, nós talvez possamos descobrir que em toda a situação educacional, além dos dois lados, dos dois polos, estudantes e professores, há um componente mediador, um objeto de conhecimento, a ser ensinado pelo professor e a ser aprendido pelos estudantes. Esta relação é, para mim, mais bonita quando o professor tenta ensinar o objeto, a que nós podemos chamar de conteúdos do programa, de uma forma democrática. Neste caso, o professor faz um esforço sincero para ensinar o objeto que ele ou ela supostamente já conhece e os estudantes fazem um esforço sincero para aprender o objeto que eles ainda não conhecem. Entretanto, o fato de que o professor supostamente sabe e que o estudante supostamente não sabe não impede o professor de aprender durante o processo de ensinar e o estudante de ensinar no processo de aprender. A boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, de trocar. Esta é a essência da educação democrática (FREIRE, 2018d, p. 30).

Nessa perspectiva, destaco um episódio que ocorreu em nossa primeira inserção que foi registrada no Diário de Campo I. Assim que todos entraram na sala, cada um pegou um violão e foi se ajeitando na roda, como de costume se configura a sala. Enquanto eu afinava os violões, alguns/mas alunos/as começaram a conversar e outros/as a tocarem coisas aleatórias no violão. Após esse momento, propus que tocássemos alguma música que utilizasse acordes, para estudarmos um pouco de levada rítmica. Pedi alguma sugestão de música para tocarmos juntos. Osvaldo logo sugeriu uma, mas não sabia o nome e tampouco cantá-la. Nesse momento, dirigiu-se a Kaíque dizendo:

*Osvaldo: “Kaíque, aquela que você me ensinou esses dias!”*

*Kaíque: “ah sim! Mas essa tem pestana<sup>27</sup> e acho que pode ser que seja difícil para alguns pegarem.” (DC 1)<sup>28</sup>*

Em um segundo momento dessa mesma aula, propus que estudássemos um pouco das músicas que tocamos em forma de camerata. Sendo assim, sugeri que terminássemos de aprender a música “*Californication*” que estávamos trabalhando em aulas anteriores antes de iniciarmos a coleta de dados. Um primeiro momento dessa atividade consistiu em lembrar o que tínhamos estudado, e em seguida aprender o restante da música. Ao iniciarmos a prática, Kaíque relatou que não lembrava de tudo que havíamos trabalhado nas aulas anteriores. Por outro lado, Osvaldo, seu companheiro de naipe<sup>29</sup>, relatou que lembrava de tudo. Assim, pude perceber que, em alguns momentos da referida atividade, Osvaldo passou a ajudar Kaíque a lembrar determinados trechos enquanto eu (educador) trabalhava com os/as outros/as alunos/as que pertenciam a outro naipe.

Nesses dois primeiros episódios relatados, pudemos observar que as pessoas envolvidas em uma determinada prática social podem interconectar o aprendido com o que estão buscando aprender no presente momento; essas aprendizagens e conhecimentos já desenvolvidos anteriormente se transformam em saberes e ferramentas de referência para as novas aprendizagens compartilhadas. É nesse sentido que cada pessoa contribui para a “construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 29).

Na análise minuciosa dos Diários de Campo, pudemos encontrar outros momentos que dialogam com a respectiva categoria referente ao aprender uns com os outros:

---

<sup>27</sup> Técnica de execução no instrumento que consiste em pressionar duas ou mais cordas com um único dedo.

<sup>28</sup> DC: Diário de Campo. Trechos extraídos na íntegra dos diários de campo.

<sup>29</sup> Grupo de instrumento do mesmo tipo em uma orquestra. No nosso caso, refiro-me a naipe como cada grupo responsável por determinada voz do arranjo.

*Quando saí da sala para chamar a outra turma, percebi que Osvaldo e Kaíque começaram a ensaiar uma determinada música que não foi trabalhada em nossas aulas. Uma música que por sinal era muito bonita. Constatei uma troca de aprendizagem entre eles nessa prática, houve momentos em que Kaíque estava se equivocando em determinados acordes, e Osvaldo percebendo isso, disse:*

**Osvaldo:** “é Sol aí Kaíque!”

*De pronto Kaíque tocou o acorde de Sol e realmente era esse. Depois que acertaram esse trecho, tocaram a música inteira. Ficou muito bonito o arranjo que fizeram, Kaíque tocava os acordes enquanto Osvaldo fazia a melodia lindamente*

**C.O<sup>30</sup>:** *Osvaldo tem uma maneira única de tocar melodias, sempre coloca uns slides<sup>31</sup> em algumas partes que encaixam perfeitamente, apesar de sua “técnica violonística” não ser apurada em relação às escolas convencionais de violão, ele consegue tirar um som muito bonito do instrumento. (DC 5)*

Em outra situação, esta referente à segunda turma:

*Bianca, espontaneamente, tentou ajudar Daniel dizendo:*

**Bianca:** “olha Daniel, na primeira corda é assim”.

*[...]Bianca mais uma vez tentou ajudá-lo dando uma dica do tipo:*

**Bianca:** “só muda que a corda debaixo que vai ter uma nota solta”. (DC 6)

Outra situação, também referente à segunda turma:

*Com os violões em mãos, eles e elas começaram a dialogar sobre como posicionar o polegar da mão direita corretamente. Giovanni iniciou o diálogo com um dos alunos, da seguinte maneira:*

**Giovanni:** “oh, bota o dedão aqui, na primeira linha (primeira corda)”.

*Seu colega de classe contestou: “ai, ai, não dá”. Giovanni percebendo que seu companheiro estava posicionando o dedo errado, levantou-se de sua cadeira e foi auxiliá-lo.*

*[...]Camila, entrevistou o diálogo relatando:*

---

<sup>30</sup> CO: comentário do observador. Impressões e sentimentos do pesquisador.

<sup>31</sup> Técnica aplicada em alguns instrumentos e cordas. Consiste em tocar determinada nota e deslizar o dedo até uma outra nota alvo.

**Camila:** “oh Giovanni você está fazendo (ensinando) tudo errado”.

*Em seguida, fez algumas observações. Giovanni e Camila seguiram auxiliando o colega de classe, explicando e debatendo os exercícios que fizemos na aula passada. (DC 7)*

Por fim, em outra situação, observamos relatos como:

*[...]Rivaldo<sup>32</sup> disse que irá participar das aulas de violão, e completou dizendo que lembrava alguns acordes, “e que sempre pega com a Fia (apelido da aluna Mirian) alguma coisa”.  
Relatou:*

**Rivaldo:** “ela (Mirian) sempre está me ajudando em alguma coisa”.

*[...]Mirian virou para Rivaldo e disse: “aquele que te ensinei, assim oh”.*

*[...]Suelen e Mirian seguiam tentando ajudar Rivaldo nas atividades. Em determinados momentos, Mirian relatava:*

**Mirian:** “oh, bate aqui oh! Só ensaia isso! E depois você pega aqui oh”.

*E tocou outro trecho. Suelen, em outro momento, relatou:*

**Suelen:** “aqui cê faz assim oh! Um, um, dois, dois, um”. (DC 10)

Partimos da ideia que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2018a, p. 90). E que, por outro lado, toda pessoa possui um determinado conhecimento e uma determinada necessidade de aprender. Nas situações vivenciadas pelos alunos e alunas, pudemos observar que eles e elas, em um mesmo espaço, e em determinado momento, puderam ensinar e aprender, e que isso só foi possível tendo a humildade como característica essencial para o diálogo e troca de experiências, e que, nesse sentido, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens, que em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2018c, p. 112).

Outro episódio relacionado ao aprender uns com os outros ocorreu em nossa quarta aula, registrada no Diário de Campo IV. Nela, estávamos ensaiando para uma

---

<sup>32</sup> Rivaldo é um morador do Assentamento que uma vez ou outra aparece de visita na Casa das Irmãs. E sempre que vai nos visitar ele me pede para participar das aulas de violão.

apresentação de final de semestre, Osvaldo começou a tocar a melodia da música “*Piratas do Caribe*”, tentando lembrar determinados trechos. Equivocava-se em algumas partes, pois havia muito tempo que não tocava a referida música. Kaíque tentava ajudá-lo em alguns trechos, tocando a melodia para que Osvaldo pudesse observar. Depois de um tempo nessa prática, sugeri que tocássemos juntos. Começamos a tocar. A música fluiu lindamente até um determinado momento em que Osvaldo não lembrava mais a melodia. Aí paramos, e Kaíque novamente tocou o trecho para que Osvaldo lembrasse. Iniciaram um diálogo:

**Osvaldo:** “*como que é mesmo?*”

**C.O:** *Kaíque tocou novamente o trecho e disse:*

**Kaíque:** “*entendeu?*”

**Osvaldo:** “*eu nem olhei!*”

**C.O:** *Kaíque pacientemente tocou novamente o trecho. Eu percebi que Osvaldo estava pulando uma parte da melodia e intervim perguntando:*

**Educador:** “*está faltando uma parte ali, é isso?*”

**Kaíque:** “*sim, ele tá fazendo direto aquela parte*”.

**C.O:** *Mais uma vez, Kaíque tocou o trecho.*

**Osvaldo:** “*essa parte eu sei!*”

**Kaíque:** “*sim, mas é agora oh! Essa parte! Aí acabou!*”

**C.O:** *Parece que agora Osvaldo entendeu, e tocou o trecho corretamente.*

**Kaíque:** “*é isso aí!*”

**C.O:** *Em seguida, em um ato de protagonismo, Kaíque sugeriu como se fora um professor:*

**Kaíque:** “*Vamos pegar dela de novo!*” (DC4)

Nesse diálogo, ao contrário da educação bancária, pudemos observar uma relação de construção do conhecimento entre os/as alunos/as através do diálogo, respeito e aceitação. Por outro lado, quando Kaíque, pacientemente, insiste em ajudar Osvaldo na aprendizagem da melodia, constatamos o desenvolvimento de uma relação de alteridade

entre eles “onde o eu e o outro, como sujeito e objeto, reciprocamente se constituindo na intersubjetividade” (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 54). Freire ressalta que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objeto, sonhos, utopias, ideias (FREIRE, 2018a, p. 68).

Com essa perspectiva dialógica, a educação musical que aspira ser humanizadora e progressista estimula o diálogo respeitoso e amoroso entre os/as educandos/as, e entre os/as educandos/as e o/a educador/a. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2018c, p. 111). Entendemos que o diálogo é o caminho para a significação do homem e da mulher no mundo, e:

Por isso, o diálogo é uma exigência. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2018c, p. 109).

O diálogo é uma via de mão dupla na qual o respeito deve ser algo recíproco presente nos dois polos. Tratando-se de um/a educador/a devemos ter a consciência de que não há “diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2018c, p. 112).

Assim, destaco uma situação extraída de nossa segunda aula, respectivamente registrada no Diário de Campo II, em que o diálogo surge como mediação no desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos/as alunos/as. Nessa referida aula, levei duas guitarras - atendendo a um desejo dos/as próprios/as alunos e alunas - para que eles/as pudessem tocar um pouco e conhecer como se dá o funcionamento do instrumento e dos efeitos que ele pode produzir. Expliquei um pouco sobre as guitarras e os efeitos e, em um segundo momento, propus que cada aluno/a experimentasse um pouco das guitarras, enquanto eu afinei os violões para iniciarmos as atividades cotidianas. O primeiro a pegar a guitarra foi o Kaíque, em seguida Leonardo, e depois Osvaldo. Todos pareciam bem impressionados com os instrumentos, e logo foram criando intimidades

com as guitarras e passaram a experimentar os efeitos tocando músicas aleatórias do repertório deles. Assim, começaram a dialogar:

**Leonardo:** “*Kaíque, coloca aquele efeito naquela música, que acho que vai ficar legal.*”

**Kaíque:** “*vamo ver!*”

**Kaíque:** “*professor, essa música dá pra colocar esse efeito, não dá?*”

**Educador:** “*experimenta aí, acho que vai dar certo sim!*” (DC2)

Refletindo sobre esta situação, na busca pela construção do conhecimento em uma prática problematizadora da educação, Freire (2018c) nos diz:

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (FREIRE, 2018c, p. 97).

Cabe ao educador/a através do diálogo, estimular a pergunta, bem como uma reflexão crítica sobre sua própria pergunta.

A construção do conhecimento ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. [...] O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2018a, p. 83).

Sobre a curiosidade, Freire destaca que:

A curiosidade é, junto com a consciência da incompletude, o motor essencial do conhecimento. Se não fosse pela curiosidade não aprenderíamos. A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação (FREIRE, 2018e, p. 27).

Assim, a função do educador problematizador é possibilitar que os/as alunos/as desenvolvam a ação criadora e reflexiva, o que resulta em uma inserção crítica de sua realidade, respondendo “à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2018c, p. 101).

Em todos os relatos citados anteriormente, foi possível perceber o quanto ensinamos e aprendemos em coletividade, e isso nos leva a refletir sobre a importância do papel do educador/a nas práticas sociais em que está envolvido, bem como o reconhecimento do outro na construção do conhecimento.

### **3.2 Autonomia e protagonismo**

Partindo da concepção de busca por uma práxis educativa humanizadora, encurtar a distância entre o discurso progressista e o fazer prático pedagógico é um caminho a ser incansavelmente trilhado. O respeito à autonomia e à identidade dos/as educandos/as é o alicerce dessa trilha, e, sem ele, possivelmente nossa caminhada se tornaria perigosa e sem um horizonte próspero e fértil. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2018a, p. 58). Saber respeitar as várias visões de mundo, as opiniões, o tempo de aprendizagem de cada um, e principalmente os saberes de experiência feitos trazidos pelos/as educandos/as são competências indispensáveis na prática pedagógica progressista. É com esse olhar que busquei destacar nessa categoria de análise alguns episódios em que a autonomia e o protagonismo dos alunos e das alunas surgiram como ferramentas potencializadoras para a construção do conhecimento.

Um primeiro episódio de destaque é referente a uma aula em que estávamos ensaiando para uma pequena apresentação que iria ocorrer no espaço. Nessa aula/ensaio, as alunas iniciaram o seguinte diálogo:

**Bianca:** “*oh, professor perai. Na apresentação vamos apresentar só esse daqui?*”

**CO:** “*Bianca tocou os acordes referentes à música La Bella Luna.*”

**Maiara:** “*não, primeiro vamos tocar esse daqui (tocou um trecho da escala) e depois essa aí!*”

**Bianca:** “*então vamos tocar assim agora!*”

**CO:** *Ou seja, Bianca sugeriu que ensaiássemos na ordem que seria a apresentação. Eu de pronto aceitei sua ideia, pois fazia total sentido a gente praticar como iria ser na apresentação. (DC 6)*

Após esse diálogo, iniciamos o ensaio de nossa primeira peça a ser apresentada, que consistia em tocar a escala musical de Dó maior que estávamos trabalhando em aula. Quando terminamos a primeira peça e iríamos começar a segunda, Maiara contestou:

**Maiara:** *e agora, como vamos saber a hora de começar a outra?*

**Educador:** *“Vamos respirar tranquilo e depois eu conto quatro tempos para começarmos a outra música”*

**CO:** *Bianca e Maiara nesse contexto levantaram uma questão interessante sobre o que podemos chamar de estética musical.*

**Bianca:** *“[...]mas professor, na hora você não vai poder contar assim, alto pra todo mundo ouvir!”*

**Maiara:** *“[...]e também não vai poder ficar falando primeira corda, segunda corda...” (DC 6)*

Nesse contexto, as alunas sugeriram que eu somente batesse o pé ou contasse baixinho que elas iriam prestar atenção e eu não precisaria contar alto e nem solfejar as notas, como habitualmente faço nas aulas, principalmente quando estão com dificuldades. Eu concordei com a sugestão delas e em seguida fiz uma breve explicação sobre a relevância do que elas perceberam e falaram, no sentido de que isso está totalmente ligado ao conceito de estética musical e a importância disso quando estamos preparando alguma apresentação artística.

Nos episódios relatados, pudemos perceber o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo das alunas na busca pela construção estética e artística dos conteúdos. O respeito ao direito dos alunos e alunas de terem voz ativa no espaço pedagógico é o que nos aproxima da concepção de busca da práxis educativa humanizadora. “É concretamente respeitando o direito do/a aluno/a de indagar, de duvidar e de criticar que ‘falo’ desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido” (FREIRE, 2018a, p. 93). Pedagogicamente, isso reflete em nosso olhar crítico perante as nossas posturas e propostas pedagógicas enquanto educadores/as frente a um determinado grupo. Sobre isso, Freire (2018a) ressalta:

Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “rescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educando no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2018a, p. 95).

Outro momento que destacamos referente à autonomia e protagonismo dos/as alunos/as na prática social do ensino coletivo de violão se deu em nossa terceira aula, respectivamente registrada no Diário de Campo III. Assim que todos aprenderam os acordes e a levada rítmica, propus que invertêssemos o exercício anterior. Agora, ao invés de eu (educador) tocar a base rítmica e eles fazerem os solos da música *I'm yours*, sugeri que eles/as tocassem a base rítmica para que eu fizesse os solos. Eles/as aceitaram, e assim fizemos por alguns minutos. Quando paramos o exercício, Kaíque relatou:

**Kaíque:** “professor, essa música parece aquela ‘Valeu amigo’”.

**Educador:** “é mesmo? Você sabe cantar ela?”

**Kaíque:** “sei, encaixa certinho, oh!”

**C.O:** *Kaíque começou a tocar e cantar um trecho da música.*

**Educador:** “legal! É isso mesmo!”

**C.O:** “Pelo que pude perceber, a música ‘Valeu Amigo’ é uma versão gospel, em português, da música ‘I’m yours’, porém em outra tonalidade. Eu expliquei isso para os/as alunos/as, e em seguida fiz uma breve explicação sobre o conceito de tonalidade e campo harmônico, sugerindo que a partir de agora eles/as teriam a opção de tocar a música ‘Valeu Amigo’ nessa nova tonalidade junto com os solos que aprendemos. (DC3)

Em outra situação, essa ocorrida em nossa quarta aula e registrada no Diário de Campo IV:

*Kaíque, em um determinado momento perguntou para Leonardo qual Sol ele estava tocando. Leonardo estava tocando o Sol na oitava<sup>33</sup> certa, mas Kaíque estava tocando uma oitava abaixo. Leonardo, percebendo isso, relatou:*

**Leonardo:** “Você está tocando outro Sol, é aquele o Sol, olha lá na lousa; Mi, Fá, Sol”.

*Neste contexto, Kaíque perguntou:*

**Kaíque:** “professor, posso fazer esse Sol aqui?”

*E tocou o Sol oitava abaixo. Eu respondi que não, e que esse Sol em que ele estava tocando estaria escrito diferente. Nesse momento escrevi na pauta onde seria o Sol oitava abaixo e fiz*

---

<sup>33</sup> Em música, uma oitava é o intervalo entre uma nota musical e outra com a metade ou o dobro de sua frequência. Dizer que uma nota está uma oitava acima significa dizer que a nota é a mesma, porém ela está em uma região mais aguda do instrumento.

*uma breve explicação da lógica de alturas das notas na partitura relativa ao violão. (DC 4)*

Nas duas últimas situações relatadas, pudemos perceber que o diálogo se fez presente no desenvolvimento da construção da autonomia e protagonismo, entendendo que “no diálogo um e outro se constroem mutuamente, tornando possível, assim, a constituição de ideias em comum” (SILVA, 2015, p. 104). Assim:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limite eticamente assumido por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (FREIRE, 2018a, p. 82).

Na perspectiva da construção do clima pedagógico, destaco um acontecimento em que o diálogo surge como ferramenta indispensável para essa constante busca.

*[...]Começamos com Helen, ela fez o exercício perfeitamente. Quando passou para Elis, que era a próxima na roda, Elis não estava preparada e não entrou no tempo certo. Neste momento, paramos a atividade, e argumentei sobre a preparação e concentração na hora de tocar. Propus que já deixassem as mãos preparadas no instrumento, argumentando que quando for sua vez, não precisará perder tempo para se preparar. Todos se ajeitaram com o instrumento e voltamos a fazer a atividade. Assim que terminamos, Daniel sugeriu:*

**Daniel:** “vamos fazer assim: duas rodas seguidas (ou seja, duas vezes o exercício) sem perder o ritmo?”.

**Educador:** “sim, vamos”.

*Quando Daniel propôs que fizéssemos de novo, Elis e Helen sugeriram que colocasse o ritmo<sup>34</sup> junto. E antes de iniciarmos novamente, Daniel me disse:*

**Daniel:** “professor, as meninas estão querendo com ritmo”.

**Educador:** “tudo bem, mas vou abaixar um pouco o volume para poder escutar bem o violão de todos.

*Assim fizemos. Antes de começar, alguém perguntou: “posso contar professor?” E ao mesmo tempo Elis sugeriu:*

**Elis:** “conta você Camila”.

---

<sup>34</sup> Loop de bateria (um determinado ritmo de bateira) confeccionado por mim através de programa de edição de som.

*Camila assim o fez, e iniciamos a prática. (DC 4)*

Pudemos perceber que o respeito, a aceitação, e a confiança de ambas as partes, entre o educador e educandos/as, foram construídas na aventura da liberdade:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia, bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (FREIRE, 2018a, p. 93).

Por outro lado, observamos que o diálogo nas referidas situações não aconteceu somente entre os/as educandos/as, mas também na relação dos/as educandos/as com o educador, favorecendo assim a construção do protagonismo e autonomia dos/as alunos/as. Na perspectiva de busca por uma educação musical humanizadora, o diálogo respeitoso se faz presente e, conseqüentemente, junto dele, o/a educador/a passa a pensar e repensar a prática educativa, possibilitando a mudança de direcionamento dessa prática junto com os/as educandos/as, no sentido de forjar a prática educativa em conjunto.

Ainda nesta perspectiva, apresento outra situação a ser compreendida:

*Assim que paramos de tocar, propus que para finalizarmos esta atividade tocássemos o exercício três vezes consecutivas e na última vez encerrássemos com a nota Dó, para dar uma intensão de repouso e final da obra. Eles ficaram em dúvida qual era a nota a ser tocada no final. Maiara perguntou:*

**Maiara:** “*é na segunda corda?*”

**Bianca:** “*Sim! É como se fosse começar de novo!*”

**C.O:** *Eu, aproveitando essa visão didática de Bianca, completei:*

**Educador:** “*exatamente, é como se fosse começar de novo*”.

**Suelen:** “*mas aí é só uma vez?*”

**Educador:** “*Sim, aí só uma vez a nota Dó pra acabar*”. (DC 6)

Nesse contexto, o diálogo aberto contribui para uma prática educativa na qual a construção do conhecimento partiu da própria educanda. Assim como Freire (2018a) nos diz, eles e elas, os/as educandos/as, tornam-se arquitetos/as de suas próprias aprendizagens.

Ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas o de, tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 2018a, p. 121).

Por outro lado, o diálogo:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2018c, p. 113).

Observamos, nas situações anteriormente relatadas, que a relação dialógica é uma ferramenta que potencializa a aproximação dos/as educandos/as a aproximação dos/as educandos/as com o/a educador/a, bem como propicia um clima pedagógico amoroso e respeitoso entre ambas as partes, auxiliando de forma significativa a construção do conhecimento.

O próximo episódio a ser relatado ocorreu em nossa nona aula, respectivamente registrada no Diário de Campo IX. Nesse dia, Irmã Sabrina estava organizando uma pequena homenagem que ela tinha preparado para Irmã Ana, visto que seria o último encontro em que Irmã Ana participaria das atividades do projeto *Plantando e Vivenciando Valores* no Assentamento, pois ela havia sido transferida para outra congregação. A pequena homenagem consistia em uma carta que algumas crianças e adolescentes iriam ler para Irmã Ana na hora do lanche, bem como a entrega de alguns presentes confeccionados pelas próprias crianças e adolescentes na oficina de artesanato. Assim, Irmã Sabrina me perguntou se algum/a aluno/a poderia participar da homenagem tocando algo para ela nesse momento.

Nesse contexto, antes de darmos início à aula de violão da primeira turma, quando todos os alunos e alunas já estavam acomodados na sala, expus a referida proposta. E iniciamos o seguinte diálogo:

**Kaíque:** “*sim, tem o Asa Branca que ela pediu pra gente tocar uma vez, mas a gente não conseguiu sozinho.*”

**Leonardo:** “*mas não pode ser repetido!*”

**Kaíque:** “*é verdade!*”

**Leonardo:** “Kaíque, e aquela que você estava me ensinando?”

**CO:** Leonardo tocou um trecho da música à qual se referia.

**Oswaldo:** “mas essa não sabe cantar!”

**CO:** “Otávio quis dizer que essa música eles não sabiam cantar, que era somente instrumental”

**Mirian:** “não, mas aí no caso a gente pode fazer o solinho enquanto o povo lê a carta pra Irmã Ana”

**Kaíque:** Legal, aí os acordes são esses, oh:

**CO:** Kaíque tocou os acordes: Dó, Lá menor, Fá e Sol.

**Mirian:** “é, daí eles leem e a gente toca só de fundo só”

**CO:** Eu particularmente adorei a ideia, e sugeri que poderíamos trabalhar nisso. Sendo assim, pedi que tocassem a melodia para que eu pudesse entender e aprender. Assim fizeram. Kaíque me ajudou com a sequência harmônica e os acordes. Em seguida, propus a organização do arranjo, estipulando quem iria tocar os acordes, quem iria tocar a melodia, e quem iria fazer os baixos. Maiara parecia desconfiada e assustada com a proposta. Kaíque, Leonardo e Oswaldo ficaram responsáveis pela melodia enquanto eu (educador) e Mirian pelos acordes, e, por fim, Maiara com os baixos. Sugeri que Kaíque passasse a melodia com Leonardo e Oswaldo enquanto eu trabalhasse com Mirian e Maiara. Assim fizemos. Trabalhei com Mirian através da imitação e repetição, em seguida fiz o mesmo com Maiara. Após essas diretrizes e depois que todos/as já tinham pegado suas respectivas partes, propus que tocássemos juntos para ver o resultado. No começo, a parte rítmica ficou dessincronizada, mas aos poucos fomos ajeitando e soou bonito. Observei Oswaldo um pouco desanimado com essa prática. Porém, depois de um certo tempo, Oswaldo começou a tocar o baixo junto com Maiara, ele simplesmente a ouviu fazendo e copiou. O resultado foi ótimo, o arranjo ficou com as vozes mais homogêneas. Eu, percebendo isso, relatei que gostei da ideia e que ele poderia seguir fazendo. (DC 9)

No episódio, pudemos perceber que, após a exposição da proposta trazida pela Irmã Sabrina, os próprios alunos e alunas tiveram e assumiram a autonomia e o protagonismo da situação, sugerindo ideias de repertório, bem como de arranjos. Freire (2018a) aponta que dar voz aos educandos e entendê-los como próprios sujeitos do processo pedagógico são saberes necessários à prática educativa.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim

podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2018a, p. 28).

Analisando os acontecimentos anteriormente citados, podemos encontrar processos educativos em que o próprio educador pôde aprender enquanto ensinava, e que, por outro lado, os educandos puderam ensinar ao mesmo tempo em que aprenderam, através da consciência de que seus *saberes de experiência feito* são respeitados e valorizados dentro de um ambiente pedagógico. Sobre isso, Freire (2018a) ressalta:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2018a, p. 25).

Os alunos e alunas, cientes de que podem pronunciar suas vozes e de que podem contribuir com o grupo ensinando e aprendendo junto, são parte fundamental de uma proposta de educação humanizadora. Tal ação se transforma em autonomia, e essa autonomia, por sua vez, ultrapassa os limites de conteúdos e estratégias pedagógicas. Sobre isso, Oliveira (2014c) diz que:

Uma educação humanizadora busca tal autonomia, e ela vai tomando proporções maiores, que ultrapassam decisões musicais de arcadas e de ritmos. A autonomia toma proporções de comprometimento com aquilo que se está engajado. A educação bancária silencia, por isso, ela se torna cômoda e fácil para aqueles que a promovem, já a educação humanizadora é aquela que pronuncia, e seu pronunciamento é muitas vezes na contramão daquilo que gostaríamos de ouvir (OLIVEIRA, 2014c, p. 106).

Analisando e refletindo as vivências citadas nessa categoria, encontramos uma situação em que o planejamento da aula teve que ser de alguma forma mudado e adaptado por conta da autonomia e do protagonismo dos alunos e alunas. Mas isso não foi empecilho para a construção da aprendizagem, pelo contrário, foi um potencializador para a ocorrência de processos educativos, tendo em vista que os/as alunos/as e eu (educador) pudemos aprender uma música nova, construímos um arranjo coletivo para a mesma, e exploramos conceitos de melodia, harmonia e baixo aplicados ao violão.

## **SEÇÃO 4 - O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL DECOLONIAL E HUMANIZADORA**

Nessa parte final da dissertação, busco trazer reflexões sobre ensino coletivo de violão com base nos dados apresentados anteriormente, buscando tecer um olhar para a educação musical decolonial e humanizadora.

Compartilho da ideia de Oliveira (2014c), quando o mesmo aponta que, ao se pensar no ensino coletivo com uma perspectiva de coletividade, “penso no ensino coletivo de música tal qual um círculo de cultura Freireano, onde os envolvidos são responsáveis pelo processo educativo e onde o professor coordena o círculo de aprendizagem” (p. 103). Pudemos observar tal situação, por exemplo, nas interações de Osvaldo com Kaíque, e Daniel com Bianca, quando um deles ensinou determinada música ou exercício para o outro. O que se observou nessas interações foi que não é só o professor que ensina em um ambiente pedagógico, se este favorecer a dialogicidade. As crianças e adolescentes interagem, conversam, trocam experiências e aprendem umas com as outras. Ainda nessa perspectiva, quando Osvaldo relata a seguinte frase “*aquela que você me ensinou esses dias*”, também nos informa como a educação musical está na vida e no cotidiano das pessoas, para além das instituições de ensino ou espaço pedagógico destinado para tal. Ou seja, assim como Oliveira et al. (2014a) nos apresentam que podemos aprender “em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, nos postos de saúde, por todos os espaços por onde cada um transita” (p.38), a educação musical se faz presente no dia a dia das pessoas.

Nos dados apresentados, pudemos perceber que os próprios alunos e alunas se educam em coletividade, um ensina o outro trocando experiências e saberes já adquiridos anteriormente, podendo assim construir novos saberes em comunhão. Isso reitera a importância de se entender determinada prática social e seus processos educativos decorrentes. Como venho discutindo no referencial teórico deste trabalho, conforme Oliveira et al. (2014), as pessoas que participam de uma prática social interconectam o que foi aprendido em outras práticas com o que estão aprendendo no momento. Ou seja, os saberes de experiência feitos dos sujeitos se transformam em ferramentas de apoio para a construção de novas aprendizagens. Daí a importância de os educadores e educadoras considerarem os saberes e experiências trazidos pelos/as educandos/as, bem como utilizar-se desses saberes para uma potencialização do ensino coletivo de violão.

Quando os alunos e alunas se sentem de fato parte do processo pedagógico, quando podem observar que suas angústias, indagações são respeitadas, ouvidas e problematizadas, a participação dos/as mesmos/as tende a ocorrer, como vimos nos dados coletados e analisados, de maneira significativa e autônoma. Pudemos observar tal situação nas falas de Bianca e Maiara quando estávamos ensaiando para uma pequena apresentação. Inicialmente, Bianca e Maiara contestaram a ação do educador. Em seguida, em um ato de protagonismo, as próprias alunas sugeriram a solução do problema que haviam levantado, relacionado a como iríamos começar as músicas, e foram além, tiveram a sensibilidade artística de propor uma resolução esteticamente musical para o resultado final do problema. Isso nos mostrou que os alunos e alunas possuem um olhar diferenciado das práticas pedagógicas, olhares estes que enxergam outros lados e possibilidades de aprendizagens que dialogam mais diretamente com suas maneiras de ser e estar no mundo. Daí a importância dos/as educadores/as estarem atentos a tais manifestações dos/as educandos/as, eles e elas nos ensinam cotidianamente, em suas singularidades, maneiras diferentes de ensinar e aprender música.

Quando o ambiente é propício para a formação de uma coletividade que aprende conjuntamente, mesmo em situações em que o/a professor/a não está em sala de aula, os alunos e alunas continuam interagindo, buscando soluções para os problemas da aprendizagem musical, enfim, aprendendo uns com os outros. Foi possível observar uma situação dessa natureza a partir das interações de Osvaldo e Kaíque. Ao se encontrarem em sala de aula, em momento que o professor havia saído da sala, continuaram interagindo em uma troca muito bonita de ensino em coletividade. Na referida situação, Kaíque não consegue encontrar uma solução harmônica para a música que estavam tocando, Osvaldo, percebendo isso, interfere dizendo de maneira direta e simples: “*é Sol aí Kaíque!*”. Kaíque assim o fez, e realmente era o acorde que estava procurando. Nessa situação pudemos perceber que os alunos e alunas, quando possuem espaços para tal, partilham e constroem juntos conhecimentos e habilidades, fortalecendo o que venho denominando ensino coletivo de violão no real sentido da palavra “coletivo” que buscamos: as pessoas tocam, cantam juntas e nesse encontro aprendem e ensinam.

Vale pensarmos e refletirmos sobre como se utilizar disso enquanto metodologia de ensino, ou seja, como trazer para as dinâmicas de aula tais possibilidades que os/as educandos/as estão nos mostrando e ensinando nos dados apresentados. Cabe pensarmos em como possibilitar tais ocorrências para além das brechas como: “*quando eu saí para chamar a outra turma*”. Trabalhar em pequenos grupos? Realizar atividades de criação e

arranjo coletivo? Uma pedagogia pautada na pergunta e não na afirmação, deixando acontecer o diálogo? Como a exceção pode virar regra pedagógica? Mais além, acredito que trazer elementos de ensino e aprendizagem presentes nas culturas populares, como oralidade, olhar, escutar, experimentar, criar, dentre outras, são ferramentas que convergem com uma educação musical humanizadora. Para tal, o início dessa caminhada perpassa pela negação da perspectiva bancária da educação, pois, em uma perspectiva bancária, perde-se tais relações. O desafio e a luta constante que devemos travar na referida caminhada está relacionado a buscar trazer para dentro de um espaço pedagógico, seja ele uma sala de aula institucionalizada ou não, possibilidades de aprendizagens que dialoguem diretamente com os/as educandos/as.

#### **4.1 Considerações**

O presente trabalho tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, como relatado anteriormente, que, segundo Minayo (2002), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Os resultados esperados estiveram ligados ao êxito de conseguir apontar, descrever e compreender processos educativos oriundos da prática social do ensino coletivo de violão em um contexto do MST, e, através deste, poder levantar questões pertinentes referentes à educação humanizadora em projetos musicais, e com isso realizar contribuições com a área de educação musical, em relação ao olhar atento que os/as educadores/as devem possuir nos seus mais diversos campos de atuação profissional. Por outro lado, acreditamos que o trabalho proporcionou benefícios aos participantes relacionados ao aprimoramento musical, e ao aprimoramento das relações humanas, em uma busca pelo *ser mais*, haja visto que pudemos encontrar categorias de processos educativos relacionados ao aprender uns com os outros, em que observamos que os educandos/as ensinam e aprendem em coletividade, dialogando, experimentando e criando.

Partindo da ideia que a prática social em que a presente pesquisa foi desenvolvida está relacionada ao ensino coletivo de violão em um Assentamento MST, entendemos neste contexto que as reflexões levantadas neste trabalho nos fazem refletir sobre o desafio e a importância de nossas produções científicas adotarem pensamentos relacionados a valores e princípios oriundos das identidades latino-americanas, buscando descolonizar os saberes e desconstruir as compreensões homogeneizantes. Para tal, a prática da conscientização se torna uma ferramenta de extrema relevância, e deve ser tida como uma ação pedagógica e comunitária, pois não atua somente na desconstrução de

um sistema vigente, mas também permite uma construção de uma nova sociedade que não provoque a exclusão e opressão (ARAÚJO-OLIVERA, 2014). Isso nos possibilita refletir sobre a práxis de libertação como processo permanente de luta enquanto pesquisadores/as e educadores/as. Essa práxis não busca a liberdade, busca a libertação no sentido de proporcionar aos educandos e educandas conhecimentos de seus direitos, bem como acesso a informações muitas vezes ocultadas. Chegamos a tal consideração a partir do entendimento que uma das categorias de processo educativo construída durante a pesquisa esteve relacionada à autonomia e protagonismo dos/as alunos/as. Nesta, pudemos observar que, quando o ambiente é favorável à formação de uma coletividade que busca aprender conjuntamente, a participação dos/as educandos e educandas tende a ocorrer de forma significativa e autônoma. Freire ressalta que:

A educação não pode ser somente técnica, porque a educação tem como característica uma outra qualidade, que eu chamo de politicidade. A politicidade da educação é a qualidade que a educação tem de ser política. E um princípio relacionado com esta qualidade é que a educação nunca foi e nunca será neutra (FREIRE, 2018d, p. 38).

As relações entre pessoas e grupos na prática de pesquisar e educar não são neutras. O processo de pesquisar requer uma “interpretação e compreensão não só das condições e experiências de vida e da ação política da população, mas também, conjuntamente, uma clareza das representações e visões de mundo dessa população” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 120). Nós, enquanto pesquisadores/as e educadores/as devemos reconhecer os/as participantes da pesquisa como sujeitos capazes de produzir cultura e conhecimentos. Por outro lado, o retorno à comunidade dos resultados obtidos durante a pesquisa deve perpassar pela esfera da contribuição social, entendendo a pesquisa como um ato político. Para tal, a convivência respeitosa, harmoniosa, humilde e dialógica é essencial, pois o diálogo que desemboca na inserção dialógica “é entendido como encontro de seres humanos que visam a pronunciar e a transformar o mundo percebido. A dialogicidade se funda no amor e na fé no ser humano” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 128). É assim que acredito que este processo de investigação me possibilitou outras visões de mundo, provocando em mim o reaprender a ver o mundo de outro jeito, o ver o mundo pelo seu reverso, o ver o mundo na sua profundidade, em um ato de respeito e humanização.

Na consciência de minha incompletude enquanto ser humano e na consciência de minha melhora a cada dia que me comunico e aprendo com outras pessoas, entendo que

essa pesquisa me proporcionou uma visão aprofundada da educação musical, visão essa que está relacionada ao entendimento de que não há educação musical sem sujeitos, e que o encontro, a liberdade e a autonomia dos sujeitos é que geram as aprendizagens, bem como as maneiras singulares de se aprender e ensinar música. Finalizo este trabalho com a esperança de que ele possa servir para aqueles e aquelas que almejam se aventurar no ensino coletivo de violão, possibilitando um olhar aprofundado e consciente para essa modalidade de ensino musical.

## REFERÊNCIAS

AMUI, Gustavo Araújo. Ensino coletivo de violão e a formação do homem integral: o ensino coletivo de violão e a formação integral experiências no Instituto Dom Fernando - Escola de Circo e Núcleo Educacional Mãe Dolorosa. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 4., 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2010. p. 1395-1403.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

ARÔXA, Ricardo. Aprendizagem da leitura musical no ensino coletivo de violão. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2014. p. 184-193.

BARBOSA, Joel. Rodas de conversa na prática do ensino coletivo de bandas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UERGS-RS, 2006. p. 97-104.

BENZI, Douglas Zanlorenzi. **Cruzando cercas sonoras, ocupando a música**: etnografia musical entre os sem terra. 2014. 182 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Etnomusicologia, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BLACMORE, Itchie; GILLAN, Ian; GLOVER, Roger; LORD, Jon; PAICE, Ian. Smoke on the water. In: Deep Purple. **Machine Head**. Nova York: Warner Bros Records, 1971, faixa 5.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994a. p. 150-175.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994b. p. 47-51.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 252 p.

CALIMAN, Bruno. Te esperando. In: Luan Santana. **Te esperando**. São Paulo. Som Livre, 2013, faixa 1.

CERVO, Amado Luís; BERVIN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007. 159 p.

- CLAPTON, Eric Patrick; JENNINGS, Will. Tears in Heaven. In: Eric Clapton. **Unplugged**. Nova York: Universal Music, 1992, faixa 4.
- COSTA, Sidiney Alves. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. (org). **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 151-157.
- CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. 2003. 321 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2003.
- DIRNT, Mike; COOL, Tré; ARMSTRONG, Billie Joe. Wake me up september ends. In: Green Day. **American Idiot**. Oakland: Reprise Record, 2004, faixa 4.
- DUSSEL, Enrique. La función del filósofo es crear teoría para transformar la realidad. **La Capital**. Disponível em: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/dussel-la-funcion-del-filosofo-es-crear-teoria-transformar-la-realidad-n1462387.html> - Acesso em 13 ago. 2018.
- DUSSEL, Enrique D. A conscientização em Paulo Freire. In: \_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007. p.434-443.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciência sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.
- DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1994.
- FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. Ensino coletivo de violão na periferia de Fortaleza: um relato de experiência: um relato de experiência. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2014. p. 358-367.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. p. 11-30.
- FIORI, Ernani Maria. O fio condutor de um pensamento itinerante. In: \_\_\_\_\_. **Metafísica e história** (textos escolhidos, v.1). Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 32-52.
- FIORUSSI, Eduardo. **Roda de Choro**: processos educativos na convivência entre os músicos. 2012. 130f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- FIGUEIREDO, Gislayne Cristina. **Experiência e luta pela terra**: o assentamento Sepé Tiaraju e o MST. 2009. 397 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2003.

- FLAUSINO, Rogério. O Sol. In: Jota Quest. **Até onde vai**. São Paulo: Sony BMG, 2005, faixa 5.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018e.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018d.
- IORC, Tiago. Amei te Ver. In: Tiago Iorc. **Troco Likes**. Rio de Janeiro: Som Livre/SLAP, 2015, faixa 2.
- JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 79-91, jul. 2011.
- JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora? In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Processos educativos e práticas sociais em música**: um olhar para educação humanizadora. Pesquisas em educação musical. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-23.
- KATER, Carlos. **Cadernos de estudos**: Educação musical. 6. ed. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. 208 p.
- KATER, Carlos. Encuentro con H.J.Koellreutter. In: KOELLREUTTER, Hans Joachim; SANTOS, Regina Simião; BRITO, Teca Alencar; KATER, Carlos; PARASKEVAÍDIS, Graciela. **Pensamiento pedagógico musical latino americano**: Hans-Joachim Koellreutter - Brasil-. Guadalajara: Euterpe, 2017. p. 227-259.
- KEBACH, Patricia Fernanda Carmem. Aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 77-86, set. 2009.
- KIEDIS, Anthony; BALZARY, Michael; FRUSCIANTE, John; SMITH, Chad. Californication. In: Red Hot Chili Peppers. **Californication**. Nova York: Warner Bros. Records, 1999, faixa 6.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim; SANTOS, Regina Simião; BRITO, Teca Alencar; KATER, Carlos; PARASKEVAÍDIS, Graciela. **Pensamiento pedagógico musical latinoamericano**: Hans-Joachim Koellreutter – Brasil. 1. ed. Guadalajara, Jalisco, México: Euterpe – Fladem 2017. 265 p.
- LOPES, Dulcelaine Lucia; LIMA, Helton Souto; COSTA, Sidney Alves; RIBEIRO, Vanderlei. O Diário de Campo e a memória do pesquisador. In: Whitaker, Dulce C. A. (org). **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. p. 131- 134.

LÜHNING, Ângela. Música: palavra-chave da memória. **Ao encontro da palavra cantada – poesia, música e voz** – org.: Claudia Neiva de Matos, Elizabeth Travassos e Fernanda Teixeira de Medeiros. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro. 2001.

MALAQUIAS, Denis Rilk. A cifra eu já peguei, e agora como faço a batida? uma proposta metodológica para o ensino coletivo de violão com foco no acompanhamento rítmico: uma proposta metodológica para o ensino coletivo de violão com foco no acompanhamento rítmico. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 5., 2012, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2012. p. 205-214.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Modernidade, colonialidade e a colonialidade do ser. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 350-363.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFUGUEL, R. (Org.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad 156 Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARUM, Ana Lis de Nobrega; MENDES, Adriana Nascimento Araujo. O ensino coletivo de violão: uma proposta de estudo, aplicação e análise de resultado: uma proposta de estudo, aplicação e análise de resultado. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2014. p. 473-480.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Santiago, Castro-Gómez; Grosfoguel, Ramón. (org). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 308.

MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANTE, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: ENECIM – ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais**... Goiânia: UFG, 2004. p. 44-48.

MOSCAL, Janaína dos Santos. **Sentimento da luta: música e mística no movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. 2017. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MORAIS, Claryssa de Pádua. Reflexões e problemáticas acerca do ensino coletivo de violão. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE

INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2014. p. 539-548.

MRAZ, Jason. I'm Yours. In: Jason Mraz. **I'm Yours**. Nova York: Atlantis, 2008, faixa 1.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas Verrangia. Corrêa; SOUSA, Fabiana Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 113-141.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. **Por uma educação humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2014c.

OLIVEIRA, Adriano; REBOUÇAS, Felipe. O ensino coletivo do violão acompanhador no curso Oficina de violão por cifra. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2014. p. 493-502.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan-jun. 2012.

PEREIRA, Alexandre Carlos. Quero ser feliz também. In: Natiruts. **Nossa Missão**. São Paulo: Raizama, 2005, faixa 11.

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

PEREIRA, Marcelo Fernandes. O ensino coletivo da técnica do violão em nível universitário. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 5., 2012, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2012. p. 190-196.

PEREIRA, Evandro Hallyson Dantas; NASCIMENTO, Guido Alves. Ensino coletivo de violão: um estudo sobre processos de ensino no movimento cultural ECOARTE: um estudo sobre processos de ensino no movimento cultural ECOARTE. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 7., 2016, Sobral. **Anais** [...]. Sobral: UFC, 2016. p. 141-151.

PIANA, Marivone. **A música-movimento**: estratégias e significados da produção musical do MST. 2001. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PIANA, Marivone. **Música e movimentos sociais**: as marcas da simbologia religiosa no MST. 2009. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análise a partir de uma trajetória de epistemicídios e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciência sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Gianni Mendes. Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 4., 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2010. p. 1251-1263.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. Ensino coletivo de violão: desafios e possibilidades: desafios e possibilidades. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 4., 2010, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2010. p. 891-899.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. A construção de um repertório atrativo e eficaz para o ensino coletivo de violão: uma experiência: uma experiência. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 5., 2012, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2012. p. 197-204.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 09-19.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Ir Maria Ângela dos. **Projeto Assentamento Sepé Tiaraju**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <moisesbschagas@gmail.com>. em: 27 ago. 2018.

SEVERI, Fabiana Cristina. **Experiência, memória e autonomia em um assentamento de reforma agrária na região de Ribeirão Preto-SP**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2010.

SIMONOVICH, Alejandro. (Org.) **Apertura, identidade y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana**. 2º Edición. Lima- Perú: Mirflores, 2018. 125 p.

SILVA, Mariana Galon da. **Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora**. 2015. 146 f. Dissertação de (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SKANK. Acima do Sol. In: SKANK. **Ao vivo MTV**. Rio de Janeiro: Sony/ATV Music Publishing LLC, 2001, faixa 5.

SOUZA, Luan Sodré. Ensino coletivo de violão no século XXI: algumas considerações: algumas considerações. In: ENECIM - ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2016, Sobral. **Anais [...]**. Sobral: UFC, 2016. p. 152-160.

THULA, Juliano; MENDONÇA, Marília. Flor e o beija flor. In: Henrique e Juliano. **Novas Histórias**. Recife: Workshow, 2016, faixa 5.

TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004. p. 37-43.

VIANNA, Herbert. La bella luna. In: Os Paralamas do Sucesso. **Nove Luas**. Londres: EMI-Universal, 1996, faixa 2.

VILELA, Ana. Trem bala. In: Ana Vilela. **Ana Vilela**. São Paulo: Som Livre, 2017, faixa 4.

YUKA, Marcelo. Pescador de Ilusões. In: O Rappa. **Rappa-Mundi**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1996, faixa 6.

# APÊNDICE

## Apêndice A: Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fone/fax: (16) 3351-8356  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
e-mail: secppge@power.ufscar.br

### ***Pesquisador responsável***

*Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas*  
RG: 34.391.191-7/ CPF: 372.531.258-35/ Tel: (16) 99256-5894  
Rua: Uahib Cabil, 165, Quintino Facci II. Ribeirão Preto/SP.  
E-mail: [moisesbschagas@gmail.com](mailto:moisesbschagas@gmail.com)

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Ensino Coletivo de Violões em um Assentamento do Movimento sem Terra: um olhar para a educação humanizadora*”, coordenada pelo *Anderson Moisés B.S Chagas*. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe.

Nesta pesquisa pretendemos observar, analisar, e descrever possíveis processos educativos oriundos do nosso convívio nas aulas de violão.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os colegas adolescentes/crianças que irão participar desta pesquisa têm de 10 a 17 anos de idade.

A pesquisa será feita no Assentamento Sepé Tiaraju, onde vocês, crianças/adolescentes, somente terão que participar ativamente das atividades realizadas nas aulas. As atividades são consideradas seguras, mas é possível ocorrer algum constrangimento por parte de algum aluno, o que não impede de forma alguma que ele ou você não queira participar. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer, como aprimoramento do aprendizado musical, e das relações humanas com os colegas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações coletadas. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em algum material científico (revistas, sites) e também na faculdade, mas sem nenhuma identificação de vocês crianças/adolescentes que participaram.

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “*Ensino Coletivo de Violões em um Assentamento do Movimento sem Terra: um olhar para a educação humanizadora*”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Rcecebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Serra Azul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

## Apêndice B: Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fone/fax: (16) 3351-8356  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
e-mail: secppge@power.ufscar.br

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas. Responsável pela pesquisa “Ensino coletivo de violões em um assentamento do Movimento sem Terra: um olhar para a educação humanizadora” convido seu filho(a) para participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende descrever e analisar os processos educativos oriundos da prática musical relacionada as aulas de violão, bem como analisar se esses processos contribuem para uma educação humanizadora. Acreditamos que ela seja importante para a ampliação da visão do ensino coletivo de violão, bem como as possíveis contribuições dos referidos processos educativos para a formação humana dos alunos.

A participação do seu filho nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades propostas durante as aulas coletivas de violão. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo total sobre a participação do seu filho(a). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os resultados deste estudos poderão ser divulgados em congressos ou revistas científicas.

A presente pesquisa apresenta riscos de constrangimentos ou embaraço durante alguma atividade, porém, caso avalie, antes ou durante a atividade que sua participação lhe causa constrangimento, fadiga, embaraço e tristeza, poderá recusar a participar ou a continuar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de aprimoramento do aprendizado musical, das relações humanas com os colegas e da autonomia em sala de aula. Salientamos que seu nome e da instituição a que está vinculado serão alterados garantido sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador.

Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas

RG: 34.391.191-7/ CPF: 372.531.258-35/ Tel: (16) 99256-5894

Rua: Uahib Calil, 165, Quintino Facci II. Ribeirão Preto/SP.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa em Seres humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

Serra Azul, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo Sujeito da pesquisa

RG: \_\_\_\_\_/CPF: \_\_\_\_\_/Tcl: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### Anexo A: Autorização da Associação GEWO-HAUS para que a pesquisa pudesse ser realizada



Ribeirão Preto, 28 de agosto de 2018

#### Declaração

Declaro, para os devidos fins, que a Associação São Francisco de Assis GEWO - HAUS, sobre responsabilidade da Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitencia está de acordo que **Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas**, CPF – 372.531.258-35, realize as observações junto aos alunos participantes do **Projeto Plantando e Vivenciando Valores** desenvolvido no Assentamento Sepé Tiaraju - Serra Azul – SP, para desenvolver a sua pesquisa de Mestrado em Educação na UFSCar, intitulada **“Ensino coletivo de violões em um assentamento do Movimento Sem Terra: um olhar para a educação humanizadora”**.

É válido ressaltar que a participação dos alunos na pesquisa deve ser voluntária e mediante autorização dos pais ou responsáveis.

Sem mais,

Coordenador/a responsável  
Ir. Maria Angela dos Santos

**Associação São Francisco de Assis GEWO - HAUS**  
CNPJ: 51.802.684/000-86  
Rua Cônego Fernandes Pinheiro, 486 - CEP: 14030-260  
Ribeirão Preto /SP - Telefone: (16) 3637-2966  
**Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitencia**  
CNPJ 45 374.717/0001-31  
Rua Cônego Fernandes Pinheiro, 486 - CEP: 14030-260  
Ribeirão Preto /SP - Telefone: (16) 9941-95552

## Anexo B: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Continuação do Parecer: 3.105.716

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 03 de Janeiro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA      **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP      **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683      **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 04 de 04

Anexo C: Partituras

# Californication

Red Hot Chili Peppers

Arranjo didático: Anderson Moisés Chagas

The first system of the musical score consists of three staves. The top two staves are in treble clef and the bottom staff is in bass clef. All staves are in 4/4 time. The music features a steady eighth-note bass line in the bottom staff and a melody of eighth notes in the upper staves.

The second system of the musical score consists of three staves. The top staff begins with a measure rest and a '5' above it, indicating a fifth finger. The top staff contains a melodic line with eighth notes. The middle and bottom staves continue the bass line and melody from the first system.

The third system of the musical score consists of three staves. The top staff begins with a measure rest and a '9' above it, indicating a ninth measure. The top staff contains a melodic line with eighth notes. The middle and bottom staves continue the bass line and melody from the first system.

Arranjo Didático Anderson Moisés Chagas

2  
14

Musical notation for measures 14-17. The system consists of three staves. The top staff has a treble clef and contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff has a treble clef and contains a melodic line with eighth notes. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line with eighth notes.

18

Levada de Rock

*mp*

Musical notation for measures 18-21. The system consists of three staves. The top staff has a treble clef and contains a melodic line. The middle staff has a treble clef and contains a piano accompaniment with chords and a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line. The text "Levada de Rock" and dynamic marking "mp" are present.

22

Musical notation for measures 22-24. The system consists of three staves. The top staff is empty. The middle staff has a treble clef and contains a dense piano accompaniment with chords and a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line.

25

Musical notation for measures 25-27. The system consists of three staves. The top staff has a treble clef and contains a melodic line. The middle staff has a treble clef and contains a dense piano accompaniment with chords and a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff has a bass clef and contains a bass line.

28

Musical score for measures 28-30. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff (treble clef) features a dense texture of chords, likely a piano accompaniment. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with eighth and sixteenth notes.

31

Musical score for measures 31-34. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with a *mf* dynamic marking. The middle staff (treble clef) features a dense texture of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with a *mf* dynamic marking.

35

Musical score for measures 35-39. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line. The middle staff (treble clef) features a dense texture of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line.

40

Musical score for measures 40-43. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line. The middle staff (treble clef) features a dense texture of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line.

4  
45

Musical score for measures 45-48. The score consists of three staves. The top staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The bottom staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes.

49

Levada de Rock

*mp*

Musical score for measures 49-52. The score consists of three staves. The top staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The bottom staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The text "Levada de Rock" and the dynamic marking "*mp*" are present.

53

Musical score for measures 53-55. The score consists of three staves. The top staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The bottom staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes.

56

Musical score for measures 56-59. The score consists of three staves. The top staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The middle staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes. The bottom staff contains a bass line with eighth and sixteenth notes.

59

Musical score for measures 59-61. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and quarter notes. The middle staff (treble clef) features a dense, rhythmic accompaniment of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter and eighth notes.

62

Musical score for measures 62-66. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and quarter notes. The middle staff (treble clef) features a dense, rhythmic accompaniment of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter and eighth notes. The dynamic marking *mf* is present in both the top and bottom staves.

67

Musical score for measures 67-71. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and quarter notes. The middle staff (treble clef) features a dense, rhythmic accompaniment of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter and eighth notes.

72

Musical score for measures 72-76. The system consists of three staves. The top staff (treble clef) contains a melodic line with eighth and quarter notes. The middle staff (treble clef) features a dense, rhythmic accompaniment of chords. The bottom staff (treble clef) contains a bass line with quarter and eighth notes.

6  
76

The image shows a musical score for three staves. The first staff (top) contains a melodic line with a half note, a quarter note, and a half note in the first measure, followed by a series of eighth notes in the second measure, and a half note in the third measure. The second staff (middle) contains a series of chords: a triad in the first measure, a dyad in the second, a triad in the third, a dyad in the fourth, a triad in the fifth, a dyad in the sixth, a triad in the seventh, and a dyad in the eighth. The third staff (bottom) contains a melodic line with a half note, a quarter note, and a half note in the first measure, followed by a series of eighth notes in the second measure, and a half note in the third measure. The score is written in treble clef and ends with a double bar line.

## Anexo D: Partituras

### Atividade 5.2 – O eco musical

#### Exercício a

Apresente aos (às) alunos (as) a música a seguir por meio do processo de eco musical, sendo que você entoia a primeira frase (quatro primeiros compassos), com acompanhamento harmônico, e os (as) alunos (as) imitam por meio da execução no instrumento. Execute também a base harmônica, enquanto os (as) alunos (as) realizam o eco musical. Repita o processo na próxima frase (quatro compassos finais).

Divida as vozes de acordo com o desenvolvimento dos (as) alunos (as). Se possível, tente fazer com que todos (as) executem todas as vozes

Vandersom Cruz

The musical score is for three acoustic guitars (Violão 1, 2, and 3) in 2/4 time, key of G major. The score consists of eight measures. Violão 1 and 2 play a melody with fingerings 'i' and 'm'. Violão 3 plays a bass line with dynamics 'p'.

Violão 1: G G D7 G C G D7 G

Violão 2: G G D7 G C G D7 G

Violão 3: p p

## Anexo E: Partituras

### Tears in heaven

Eric Clapton  
Arr. Gerson Moraes

Violão 1

Violão 2

Violão 3

VI. 1

VI. 2

VI. 3

5

9

A7 G/B A9/C# A7 Bm Bm/A G D/F#

A7 G/B A9/C# A7 Bm Bm/A A7 Bm A7

Gerson Moraes

Tears in heaven

2  
13

VI. 1

VI. 2

VI. 3

17

VI. 1

VI. 2

VI. 3

21

VI. 1

VI. 2

VI. 3

Chords: Bm, A, B7, Em, Asus, D, A9/C#, Bm/A, G, D/F#, A7, G/BA9/C# A7, F7M, C/E

Tears in heaven

3

25

VI. 1

VI. 2

VI. 3

VI. 3 Chords: Dm, G/B, C, G/B, Am7, G/B, Fm, C/E

Detailed description: This system contains measures 25 through 28. VI. 1 (Violin I) has a melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. VI. 2 (Violin II) has a similar melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. VI. 3 (Violoncello/Double Bass) has a steady eighth-note accompaniment. Chords are indicated below the staff: Dm, G/B, C, G/B, Am7, G/B, Fm, C/E.

29

VI. 1

VI. 2

VI. 3

VI. 3 Chords: Dm, G/B, C, G/B, A, G/B A9/C#7, D, A9/C#

Detailed description: This system contains measures 29 through 32. VI. 1 has a melodic line with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. VI. 2 has a similar melodic line. VI. 3 has a steady eighth-note accompaniment. Chords are indicated below the staff: Dm, G/B, C, G/B, A, G/B A9/C#7, D, A9/C#.

33

VI. 1

VI. 2

VI. 3

VI. 3 Chords: Bm, Bm/A, G, D/F#, Em, A7, D, A9/C#

Detailed description: This system contains measures 33 through 36. VI. 1 has a melodic line with a quarter rest, followed by eighth notes G4, A4, B4, C5, and a half note G4. VI. 2 has a similar melodic line. VI. 3 has a steady eighth-note accompaniment. Chords are indicated below the staff: Bm, Bm/A, G, D/F#, Em, A7, D, A9/C#.

37

VI. 1

VI. 2

VI. 3

Bm Bm/A G D/F# A7 G/B A9/C# A7 Bm

41

VI. 1

VI. 2

VI. 3

B7 Am B7 A B7 Em

45

VI. 1

VI. 2

VI. 3

A sus D A9/C# B7 A B7 Em

Tears in heaven

40

VI. 1

VI. 2

VI. 3

Adas

D