

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – DOUTORADO EM MÚSICA

RAFAEL DIAS DE OLIVEIRA

**AÇÃO CRIATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E PENSAMENTO
CRÍTICO NA EJA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE
FISSURAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

FLORIANÓPOLIS, 2023

RAFAEL DIAS DE OLIVEIRA

**AÇÃO CRIATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO NA EJA:
UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE FISSURAS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obter o título de doutor em Música, linha Educação Musical, pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda – CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Oliveira, Rafael
AÇÃO CRIATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E
PENSAMENTO CRÍTICO NA EJA : UM ESTUDO SOBRE A
PRODUÇÃO DE FISSURAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO
MUSICAL / Rafael Oliveira. -- 2023.
225 p.

Orientadora: Viviane Beineke
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Música. 2. Educação Musical. 3. Criatividade. 4.
Pedagogia crítica. 5. Pensamento decolonial. I. Beineke,
Viviane. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro
de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em
Música. III. Título.

RAFAEL DIAS DE OLIVEIRA

AÇÃO CRIATIVA, PROBLEMATIZAÇÃO E PENSAMENTO CRÍTICO NA EJA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE FISSURAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Tese apresentada como requisito parcial para obter o título de doutor em Música, linha Educação Musical, pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda– CEART, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Doutora Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros e membras:

Professor Doutor Luis Ricardo Queiroz

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Professora Doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Professor Doutor Guillermo Rosabal-Coto

Universidade da Costa Rica – UCS

Professora Doutora Vania Beatriz Muller

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, julho de 2023

Às pessoas estudantes, às professoras e
aos professores da Educação de Jovens e
Adultos do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Viviane Beineke por todos os ensinamentos em educação musical e de vida, desde a graduação. Pela parceria, pela construção desse trabalho junto comigo e pela confiança em mim depositada. Foi sem dúvida a principal pessoa que me inspirou a seguir pensando e pesquisando a educação musical.

Às pessoas estudantes da EJA das Escolas Municipais Herondina, Adotiva Liberato e Maria Tomázia Coelho pela participação na pesquisa e por toda a vivência musical e humana que tivemos. A coordenadora do núcleo EJA Leste Deise Cord, e EJA Norte Zeca, às professoras Alana, Liziane, André e Marcelo, meu sincero agradecimento pelo apoio em todos os momentos e pela confiança.

Ao professor Luis Queiróz pela atenta leitura e contribuições com este trabalho, desde o projeto até a defesa. Ao professor Guillermo Rosabal-Coto pelo conhecimento compartilhado nos estudos e tutorias e pelo carinho nas conversas e debates.

À professora Maria Hermínia Laffin por participar das bancas de qualificação e defesa, trazendo sua visão sobre educação, sobre Paulo Freire e sobre a EJA enquanto campo de estudos. À professora Vânia Muller por mais uma banca e pelos debates durante toda minha história na UDESC.

Ao Guilherme, bolsista do estúdio do departamento de música da UDESC pela gravação, mixagem, produção e pelo carinho que recebeu as pessoas da EJA para a gravação de suas composições.

À minha companheira e esposa Aline por todo amor, apoio e compreensão durante o processo, pelos debates sobre educação, pelos insights proporcionados, pela parceria musical, pelos conselhos pessoais e acadêmicos, pelas leituras por cima do ombro e pela cuidadosa formatação de texto realizada. Por acreditar e confiar.

Aos meus pais, Ademir e Vera por terem me proporcionado todo o acesso à educação necessário, pelas palavras amigas durante toda minha trajetória acadêmica e pelo apoio de minha decisão em escolher a música como profissão e objeto de estudo.

Agradeço à UDESC pela bolsa de pesquisa proporcionada durante todo o curso de doutorado.

“Estudar não é um ato de consumir ideias,
mas de cria-las e recriá-las” (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tematizou a participação e papel de mulheres e homens estudantes da Educação de jovens e adultos em processos de aprendizagem musical e a mobilização do pensamento crítico na aprendizagem criativo-musical, com o objetivo de investigar como a ação criativo-musical pode produzir fissuras decoloniais na estrutura pedagógica de aulas de música na escola. O referencial teórico foi construído articulando a *aprendizagem criativa*, como abordagem que relaciona a criatividade com as situações de aprendizagem na aula de música, a *colonialidade*, como elemento intrínseco que estrutura relações na sociedade e na educação brasileira, e a *pedagogia crítica de Paulo Freire*, enquanto *pedagogia decolonial*. A metodologia está ancorada na Investigação-Ação Participativa. O desenho metodológico previu a imersão do pesquisador no contexto de primeiro segmento da EJA para 1) investigar o universo temático; 2) atuar como professor-pesquisador desenvolvendo projetos criativo-musicais problematizadores; 3) conduzir entrevistas narrativas individuais, com foco na experiência criativo-musical vivenciada. Os resultados apontaram que a ação criativo-musical problematizadora, em situações de aprendizagem musical, pode atuar produzindo fissuras decoloniais em dois pilares da estrutura pedagógica bancária/colonial: no pilar do autoritarismo, sustentado na verticalidade da relação pedagógica, produz as fissuras colocando as pessoas e seus saberes musicais noutro papel na sala de aula, ativo e autônomo, numa estrutura pedagógica horizontal e participativa. No pilar bancário/colonial da alienação, as fissuras se relacionaram com a oportunidade das pessoas de criar, ampliar e recriar suas maneiras de ver e se relacionar com a música. A partir dos processos criativo-musicais problematizadores vividos nas aulas de música, as pessoas tiveram suas concepções e formas de relação com a música transformadas e ampliadas, aumentaram seus conhecimentos e argumentos sobre a música e sobre sua realidade.

Palavras-chave: Música; Educação Musical; Criatividade; Pedagogia crítica, Pensamento decolonial.

ABSTRACT

This doctoral research has addressed the participation and role of female and male students of Youth and Adult Education (YAE) in music learning processes and the mobilization of critical thinking in creative music learning. It aimed to produce further insights into how creative music activities can produce decolonial ruptures in the pedagogical framework of music classes at school. The theoretical framework was constructed by integrating *creative learning*, as an approach that relates creativity to learning situations in music classes, *coloniality*, as an intrinsic element that structures relations in Brazilian society and education, and *Paulo Freire's critical pedagogy*, as a *decolonial pedagogy*. The methodology is based on Participatory Action Research. The methodological allowed the researcher to immerse in the context of the first EJA segment in order to: 1) investigate the thematic universe; 2) be a professor-researcher who develops problematizing creative-musical projects; 3) conduct individual narrative interviews, focusing on the informants' creative musical experiences. The results showed that problematizing creative musical action, in musical learning situations, can produce decolonial ruptures on two pillars of the pedagogical banking/colonial structure: authoritarianism and alienation. On the authoritarianism pillar, sustained in a vertical pedagogical relationship, it produces ruptures by placing people and their musical knowledge in another role in the classroom, one that is active and autonomous, in a horizontal and participative pedagogical structure. On the alienation pillar, the ruptures were linked to people's opportunity to create, expand, and recreate their ways of observing and relating to music. By means of problematizing creative musical processes experienced in music classes, people's conceptions, and forms of relating to music were transformed and expanded. They improved their knowledge and arguments about music and about their reality.

Keywords: Music; Music Education; Creativity; Critical Pedagogy, Decolonial thinking.

RESUMEN

Este trabajo doctoral tiene como objetivo investigar cómo la acción problematizadora creativo-musical puede producir fisuras decoloniales en la estructura pedagógica de las clases de música en la escuela. Para ello, se investigó la participación y el rol de las personas dentro de los procesos de la enseñanza musical y la movilización del pensamiento crítico en el aprendizaje creativo-musical, proponiendo fundamentos pedagógicos en los que la acción problematizadora creativo-musical permita producir fisuras decoloniales en la estructura pedagógica de las clases de música en la escuela. El marco teórico se construyó articulando el *aprendizaje creativo*, como enfoque que relaciona la creatividad con las situaciones de aprendizaje en la clase de música; se abordó el concepto de Colonialidad como elemento intrínseco que estructura las relaciones tanto en la sociedad brasileña como en la educación; de igual manera se retomó el pensamiento crítico de Paulo Freire como *pedagogía decolonial*. La metodología está anclada en la Investigación-Acción Participativa. Este diseño metodológico partió de la previa inmersión del investigador en el contexto del primer segmento de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), para así: 1) investigar el universo temático, 2) actuar como profesor-investigador desarrollando proyectos creativo-musicales problematizadores, 3) realizar entrevistas narrativas individuales, centradas en la experiencia creativo-musical. Los resultados apuntaron a que la acción problematizadora creativo-musical en situaciones de aprendizaje musical puede producir fisuras decoloniales en dos pilares fundamentales de la estructura pedagógica bancaria/colonial: en el pilar del autoritarismo, sustentado en la verticalidad de la relación pedagógica, ya que las fisuras se generan al colocar a las personas y sus saberes musicales en otro papel en el aula, activo y autónomo, bajo una metodología pedagógica horizontal y participativa. En el pilar bancario/colonial de alienación, las fisuras se relacionaron con la oportunidad ofrecida a las personas para crear, ampliar y recrear sus formas de ver y relacionarse con la música. Los actores transformaron y ampliaron sus concepciones y formas de relacionarse con la música, al tiempo que incrementaron sus conocimientos y fundamentos sobre la música y su realidad.

Palabras clave: Música; Educación musical; Creatividad; Pedagogía crítica, Pensamiento decolonial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do desenho metodológico da pesquisa	89
Figura 2 – Linha do tempo	92
Figura 3 – Síntese dos procedimentos de produção de dados da pesquisa	109
Figura 4 – Resumo dos procedimentos de análise dos dados	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa por teses e dissertações no BDTD e na plataforma CAPES ...	33
Quadro 2 – Pesquisa em periódicos acadêmicos da área da Música	37
Quadro 3 – Pesquisa em dossiês – revistas RIEM e ACT	43
Quadro 4 – pesquisa em dossiês – Revista PROA	51
Quadro 5: Música e pensamento afrodiaspórico	55
Quadro 6: Participação no projeto criativo-musical problematizador do primeiro momento.....	97
Quadro 7: Resumo das ações pedagógicas dos projetos criativo-musicais problematizadores do segundo momento de produção de dados	103
Quadro 8: Pessoas participantes dos projetos criativo-musicais problematizadores do segundo momento de produção de dados.....	106
Quadro 9 – Música e histórias de vida	149

LISTA DE VÍDEOS

VÍDEO 1 – PCMP 1: Primeiro momento na escola.	132
VÍDEO 2 – PCMP 2.2: Ditos populares musicais	135
VÍDEO 3 – PCMP 2.2: Música e diversidade.	143
VÍDEO 4 – PCMP 2.3: Música e palavras indígenas.....	148
VÍDEO 5 – PCMP 2.4: 1ª. etapa.....	150
VÍDEO 6 – PCMP 2.4: Amor Proibido	153
VÍDEO 7 - PCMP 4: Luta pela vida	157
VÍDEO 8 - PCMP 4: Saudades.....	157
VÍDEO 9 - PCMP 4: Apresentação das composições	157
VÍDEO 10: PCMP 4: Gravação.	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
GFC	Gerência de Formação Continuada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	15
1.1	DEFINIÇÃO DA QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.2	O CONTEXTO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	19
1.3	ESTRUTURA DO TEXTO	26
2	PESQUISA EM MÚSICA E PENSAMENTO DECOLONIAL: OLHAR PARA OS TEXTOS E PARA SI MESMO	28
2.1	MÚSICA E PENSAMENTO DECOLONIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?	32
2.2	EDIÇÕES ESPECIAIS SOBRE MÚSICA E COLONIALIDADE: AMPLIANDO O OLHAR	43
2.3	PENSAMENTO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA	64
3	AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL PROBLEMATIZADORA	67
4	AÇÕES PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS PARTICIPATIVAS	84
4.1	OS ESPAÇOS EDUCATIVOS E AS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	86
4.2	DESENHO METODOLÓGICO	88
4.3	PESQUISA NA ESCOLA: PRIMEIRO MOMENTO	93
4.4	PESQUISA NA ESCOLA: SEGUNDO MOMENTO	98
4.5	ANÁLISE DE DADOS.....	109
5	AS PESSOAS E AS AÇÕES CRIATIVO-MUSICAIS	113
5.1	HISTÓRIAS DE VIDA E DE MÚSICA.....	113
5.2	HISTÓRIAS DA SALA DE AULA: AS AÇÕES CRIATIVO-MUSICAIS ...	126
6	A AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL NAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA: OCUPANDO OUTROS LUGARES NO PROCESSO PEDAGÓGICO...161	
6.1	A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE OUTRO PAPEL NA SALA DE AULA.....	162
6.2	MEXER COM A MENTE – PENSAR MAIS ALÉM SOBRE MÚSICA E SOBRE O MUNDO.....	171
7	A AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL PROBLEMATIZADORA E A ABERTURA DE FISSURAS DECOLONIAS NA ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA	181

7.1	PAPEL OUTRO NO AMBIENTE PEDAGÓGICO	182
7.2	AMPLIAÇÃO SOBRE AS COISAS DO MUNDO E SOBRE A MÚSICA.	188
7.3	AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL PROBLEMATIZADORA PRODUZINDO FISSURAS DECOLONIAIS	195
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS.....		208
APÊNDICES		217

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A motivação para fazer uma pesquisa de doutorado sobre estudos que envolvem a criatividade no campo da Educação Musical no Brasil foi construída desde o início da minha trajetória acadêmica na área da música. Quando cursei a graduação em licenciatura em música (2008-2013), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), interessei-me pelos estudos e pela discussão da composição como um pilar para as atividades musicais na sala de aula, considerando-a em minhas práticas em educação musical durante o curso: nos estágios, nas oficinas, nos recitais didáticos e no trabalho de conclusão de curso.

Orientado pela professora Viviane Beineke, em 2014 iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC, com a ideia de pesquisar a composição musical na prática pedagógica. Motivado pelo estudo dos textos e da pesquisa da professora Viviane, aproximei-me do referencial teórico da *aprendizagem criativa* (CRAFT, 2005; 2008; BEINEKE, 2009; 2012; 2015, 2019), em que criatividade é entendida como uma construção social, influenciada pelo contexto e desenvolvida na relação entre as pessoas.

Em minha pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2016), investiguei a composição musical com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em articulação com as categorias de diálogo e conscientização do pensamento educativo de Paulo Freire. Esse estudo me levou a construir uma visão que a educação musical não pode deslocar-se da busca pela consciência crítica e transformadora da realidade.

Após o mestrado, na minha prática como professor de música na escola de educação básica e na formação de professores de música no ensino superior, seguimos¹ aprofundando os estudos, investigando a natureza da ação criativa e sua relação com o pensamento crítico nas aulas de música através de discussões em grupo de pesquisa e da produção de artigos científicos. Nesses estudos, aprofundamos a articulação da ação criativa em música com a concepção de *educação problematizadora* (FREIRE, 1987), em sua essência

¹Será utilizada aqui a primeira pessoa, tanto no singular quanto no plural. No singular, quando se referir às escolhas e ações do pesquisador; no plural, quando for resultado de conversas, estudos e decisões em conjunto com a professora orientadora da pesquisa.

coletiva e dialógica, com intuito de fazer as pessoas pensarem sobre o mundo em diálogo.

Ampliando as leituras, conheci os conceitos de *pensamento abissal* e *epistemicídio* nos textos de Boaventura Souza Santos (2004, 2009), presentes nos livros *Epistemologias do Sul* e *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Para Santos o *pensamento abissal* se refere ao pensamento dominante que estabelece linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” (norte) e o universo “do outro lado da linha” (sul). Esta divisão faz com que o pensamento situado no “outro lado da linha” (sul) desapareça enquanto realidade e seja considerado ou produzido como inexistente. Já o *epistemicídio* se refere a negação da legitimidade de saberes que não foram construídos a partir do conhecimento científico produzido nos moldes ocidentais. Para ele, o epistemicídio caminha ao lado do genocídio, atuando como um instrumento para a dominação.

Durante meus estudos, desde a escola básica até a pós-graduação, eu já refletira sobre eurocentrismo e dominação cultural da Europa, mas esses novos conceitos acrescentaram mais questões e novos horizontes de argumentação sobre o assunto. Foram essas leituras que me levaram a olhar para a educação musical sob essa perspectiva no projeto seletivo para o doutorado no PPGMUS da UDESC em 2019.

1.1 DEFINIÇÃO DA QUESTÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Quando iniciei minha pesquisa de doutorado, no segundo semestre de 2019, tive como motivação olhar para os estudos que vinha desenvolvendo em educação musical a partir do *pensamento decolonial*. Tal perspectiva de estudo tem em seu cerne a crítica e o combate à colonialidade e suas violências. Aproximei-me da perspectiva de decolonialidade por meio da produção teórica de um conjunto de autoras e autores organizados em torno da “rede modernidade/colonialidade” (BALESTRIN, 2013). Esses pensadores e pensadoras defendem um rompimento mais radical com a tradição eurocêntrica de conhecimento. Também passaram a difundir o pensamento de *diferença*

colonial, alertando que a resposta latino-americana à colonialidade não poderia ser a mesma de contextos asiáticos e africanos.

Minha compreensão sobre o conceito de colonialidade foi construída a partir da concepção cunhada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000; 2007): no seu projeto civilizatório de colonização, as potências europeias estabeleceram um padrão de poder sustentado pela naturalização de hierarquias que produzem subalternidade e invisibilizam as formas de vida e conhecimentos dos povos explorados e dominados. Nesse sentido, Quijano se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo representado pela independência das colônias, a lógica da dominação colonial se propaga de diferentes formas ao longo do tempo, sendo transformada e reinventada, mas continuando com a estratégia de subjugar pessoas para manter o poder.

No caso do Brasil, uma análise de nossa estrutura social não pode dissociar dimensões da colonialidade como elementos intrínsecos à nossa sociedade e que estruturam nossas relações diversas. Elementos como racismo estrutural, racismo epistêmico, sexismo e o patriarcado estabelecem relações hierárquicas e autoritárias que estão presentes nos vários lugares e nas relações sociais. Nesse sentido, o questionamento da colonialidade e a ampliação da discussão sobre diversidade epistemológica vem ganhando cada vez mais espaço nas ciências humanas, na Educação e na Educação Musical. Trata-se de um debate necessário para um ambiente escolar mais plural e democrático com a incorporação e a legitimação de leituras outras de mundo.

Partindo da Educação Musical e orientando o olhar para as aulas de música, aproximamo-nos do conceito de colonialidade para entender as relações que estruturam o ensino e a aprendizagem musical nos seus diversos espaços. Porém, ao estabelecer como foco desta pesquisa a aula de música na escola, nosso olhar se voltou para a colonialidade em sua dimensão pedagógica e suas manifestações na prática em sala de aula.

Buscamos aporte teórico na concepção de *pedagogias decoloniais*, com base nas ideias da pesquisadora Catherine Walsh (2013; 2014, 2015). Para a autora, pedagogias decoloniais se empenham em transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológico-existencial resultante do poder da colonialidade. A autora entende que, à medida que se apresentam outras

possibilidades de engajamento, podem abrir *fissuras decoloniais* que abalem a ordem política e epistêmica dominante.

Com base em Freire (1979; 1987; 2000; 2001a; 2001b), reconhecemos os pressupostos de práticas pedagógicas bancárias que servem aos projetos coloniais. São pedagogias sustentadas pelo autoritarismo e pela alienação que servem ao opressor e ao colonizador. Oprimem a participação, o pensamento e o agir criativo das pessoas ao exigir silêncio e obediência. Para Freire, uma educação libertadora se faz na ação criativa, na condição humana de problematizar sobre a realidade, criar e recriar.

Partindo da concepção de aprendizagem musical criativa, que valoriza a interação e considera o contexto e a perspectiva das pessoas, passamos a construir a ideia de *ação criativo-musical problematizadora* como um agir criativo-musical em que as pessoas problematizam sobre música e sobre a realidade para criar e recriar novas visões sobre elas. Considerando que uma prática pedagógica problematizadora sugere participação e pensamento crítico, de que forma a ação criativo-musical problematizadora pode representar alternativa a um caminho pedagógico bancário/colonial?

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como a ação criativo-musical problematizadora pode gerar fissuras decoloniais na estrutura pedagógica das aulas de música na escola. Os objetivos específicos são:

- 1) Analisar e discutir a participação e o papel das pessoas em seus processos de aprendizagem musical baseados na ação criativo-musical problematizadora.
- 2) Discutir como a mobilização do pensamento crítico ocorre na aprendizagem musical orientada pela ação criativo-musical problematizadora e como pode ampliar a concepção e a relação das pessoas com a música.
- 3) Apresentar fundamentos e ações pedagógicas em que a ação criativo-musical problematizadora, em situações de aprendizagem musical, pode produzir *fissuras decoloniais* na estrutura pedagógica de aulas de música na escola.

1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A EJA constitui um espaço educativo em que pessoas jovens, adultas e idosas guardam histórias de vida que se cruzam num ponto: a não aprendizagem da leitura e da escrita e todas as questões que isso pode acarretar e marcar a vida de uma pessoa na sociedade em que vivemos. São saberes diversos que se encontram em busca de um mesmo saber que, em muitos casos, lhes foi negado e/ou dificultado pela estrutura social brasileira.

Uma análise de dossiês sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas da *Revista Nacional de Alfabetização*² (2019) e da revista *Perspectiva*³ (2020) mostra diferentes olhares para a alfabetização de jovens e adultos em investigações de caráter documental, epistemológico e metodológico, problematizando questões sobre o ensino da leitura e da escrita para jovens e adultos a partir de diferentes tempos e territórios. Todavia, existe um fio condutor que une todos os artigos: a atualidade e a urgência de debater e implantar políticas e ações para alfabetização de jovens e adultos.

Maciel, Rocha e Santos (2019) chamam atenção para o momento político ideológico que viveu o país e as mudanças propostas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) a partir de 2019. Para os autores, a alfabetização de jovens e adultos foi tratada com “desatenção” por esse plano, além de estar embasado em referenciais estrangeiros e marcadamente sustentados nos estudos da psicologia cognitiva equiparando o processo de alfabetização da criança e do adulto. Segundo a professora Maria do Rosario Longo Mortatti (2019), a PNA se constituiu como uma “‘guinada’ (ideo)metodológica para trás e pela direita” (MORTATTI, 2019, p. 26). Isso representa uma ameaça à pedagogia crítica freireana que embasa as Propostas Curriculares Nacionais para a EJA no Brasil (BRASIL, 2000; 2002).

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil percorreu um caminho entrelaçado com a história política e econômica do país e com as

² Revista da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) – **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 11, 2019

³ Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – **Perspectiva**. Florianópolis, Volume 38, n. 1, 2020.

transformações ocorridas na sociedade. Trata-se de uma modalidade do ensino básico brasileiro que tem suas especificidades quanto aos sujeitos e às práticas pedagógicas. Numa mesma sala de aula convivem adolescentes e idosos, pessoas de várias partes do Brasil, cada uma com suas histórias, que as levaram para a escola em diferentes momentos da vida.

EJA: Concepções e seus sujeitos

No que tange aos marcos legais da EJA no Brasil, uma primeira referência pode ser feita à própria Constituição de 1988. Sartori (2011, p. 45) ensina que a educação de jovens e adultos é referenciada em seu artigo 208, ao afirmar que “a educação é um direito de todos e dever do Estado” e que este deve garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito para todos os que a ele não tiveram tal direito contemplado.

Entretanto, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9394/96) que a EJA passa a ser compreendida e incorporada como uma modalidade da Educação Básica brasileira. Em seu título III “Do direito à Educação e do Dever de educar”, a LDB, quando se refere ao dever do Estado com a educação escolar pública, diz que este será efetivado por meio da garantia, entre outros, ao “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (LDB, título III, art. 4º, item IV); e à “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (LDB, título III, art. 4º, item VII).

Esses itens deixam claro que, além de garantir escolarização às pessoas que não cursaram ensino fundamental e médio na idade prevista ao acesso à educação escolar, também garante uma educação alinhada com as particularidades desses estudantes, enfatizando a questão dos estudantes trabalhadores. Mas, que diferenças existem entre estudantes da EJA e estudantes do ensino fundamental e médio regular?

A idade é uma delas: jovens a partir de 15 anos já podem cursar o ensino fundamental nessa modalidade e, em conjunto com adultos e idosos, formam um

grupo muito diverso em faixas etárias e em experiências de vida que trazem consigo expectativas e interesses diferentes em relação à escolarização. Nessa direção, a LDB nos permite pensar a Educação de Jovens e Adultos a partir de duas premissas: é imprescindível considerar as especificidades dessa modalidade de ensino e ter consciência de que as estratégias e os conteúdos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio não são os mesmos daqueles destinados a jovens e adultos.

Arroyo (2005) destaca o perfil dos sujeitos da EJA, marcados pela desigualdade social, e a luta de jovens e adultos ante as dificuldades enfrentadas pela baixa escolaridade, destacando o fato de ainda serem vistos na perspectiva de suas carências e lacunas na vida escolar. O autor destaca a necessidade de olhar para os sujeitos da EJA não com foco na trajetória escolar de cada um, mas em sua trajetória humana. Em suas palavras:

Reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos da vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (ARROYO, 2005, p. 24)

Como desdobramento daquilo que a própria LDB já estabelece, é preciso considerar a experiência de vida dessas pessoas ao pensar a aprendizagem nessa modalidade. Quando consideramos, por exemplo, uma pessoa adulta trabalhadora que depois do expediente vai para a escola, fica evidente que essa pessoa não deve estar submetida aos mesmos processos de alfabetização voltados para crianças. A garantia às “condições de acesso e permanência na escola” tratada na LDB envolve mais do que vagas nas escolas: envolve sobretudo um ensino com estratégias que considerem os estudantes enquanto sujeitos ativos em sua aprendizagem.

Nessa direção, destaco mais um ponto da LDB no tocante à EJA. Em sua seção V, “Da Educação de Jovens e Adultos”, o artigo que abre a seção (art. 37) diz que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Essa redação substituiu em 2018 a antiga versão:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Percebe-se aqui o acréscimo da frase “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Tal acréscimo pode ser interpretado que a EJA deve ir além de um certificado que todos precisam ter, de um selo de escolarização: essa modalidade precisa dar às pessoas, além dos conteúdos escolares, conhecimento suficiente para continuarem aprendendo e ampliando suas concepções sobre as coisas do mundo durante sua vida. Isso inclui romper com a antiga visão de supletivo, de suprir conteúdo. É bem mais: é proporcionar uma experiência escolar em sintonia com o momento da vida em que a estudante e o estudante se encontram.

Para Sartori (2011), esse fato é considerado um avanço, pois a LDB fortalece uma concepção da EJA não como uma suplência, mas como uma modalidade do ensino regular. O autor confirma o fato de a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional apontar a necessidade de um ensino que considere as características das pessoas, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Para o autor:

Desse modo, EJA é entendida como dívida social, um direito negado em determinado momento histórico a jovens e adultos, e os poderes públicos são chamados a buscar formas de recompor esse direito através da legislação. Atender jovens e adultos não mais com campanhas ou programas, mas com propostas apropriadas e de acordo com as necessidades desses sujeitos históricos (SARTORI, 2011, p. 66).

Além dos avanços que a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) trouxe para a EJA, questões importantes sobre essa modalidade de ensino foram regulamentadas posteriormente por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da sua Câmara de Educação Básica (CEB). Para Sartori (2011), esses marcos regulatórios foram necessários para elucidar dúvidas que ainda existiam sobre a EJA, demonstrando a necessidade de mais estudos sobre essa modalidade já que, segundo a autor, sempre foi tratada de maneiras diferentes nos sucessivos governos sem continuidade nem compromisso do Estado com as ações educativas desenvolvidas. A Resolução CNE/CEB n.º 01/2000 (BRASIL, 2000a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, construindo a estrutura e os componentes curriculares a serem observados para

a oferta dos cursos nessa modalidade no nível fundamental e no médio. Define a idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. O documento reconhece a identidade própria da EJA salientando a necessidade de considerar a situação e o perfil de cada estudante, sugerindo que cada sistema de ensino defina estrutura e duração dos cursos, desde que respeitadas as diretrizes e a identidade da EJA. A seguir, mostro a organização curricular da EJA com o objetivo de esclarecer como a música se encaixa na sua estrutura e em suas particularidades.

Música nas Propostas Curriculares Nacionais para a EJA

As Diretrizes Curriculares para a EJA no Brasil (BRASIL, 2000b) dividem essa modalidade em ensino fundamental e médio. O ensino médio é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000c), que é a proposta curricular voltada ao ensino regular. Já o ensino fundamental possui cadernos que apresentam uma proposta curricular construída especificamente para a EJA. Os cadernos estão divididos em primeiro segmento e segundo segmento. O primeiro segmento tem sua proposta curricular num caderno único (BRASIL, 2001). O segundo segmento apresenta sua proposta em três volumes. O primeiro volume (BRASIL, 2002) contempla temas para serem analisados e discutidos com fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular. O segundo volume contempla as propostas curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; enquanto o terceiro volume (BRASIL, 2002a) se encarrega das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

No que se refere à música, verifica-se que está nos parâmetros curriculares do segundo segmento, no terceiro volume, compondo a disciplina de artes juntamente com artes visuais, teatro e dança. Oliveira (2016) analisa o capítulo específico para o ensino de música e salienta que a proposta curricular (BRASIL, 2002a) enfatiza a importância de o aluno entrar em contato com a música como processo e não somente como produto finalizado e consumível. Dessa maneira, estudantes descobrem os elementos da estrutura musical, o que

possibilita articular o conhecimento existente com outras linguagens artísticas e outras áreas do conhecimento, ampliando-o e organizando-o.

A proposta curricular destaca o processo de criação musical como um momento de pesquisa sonora em que ocorre a mistura entre os elementos que os alunos trazem de suas experiências musicais com os elementos musicais que estão aprendendo na escola. Segundo o documento, desse modo o processo de criação proporciona momentos de autoconhecimento e convida a rever suas atitudes e valores (musicais ou não) diante do outro e de si mesmo.

O contexto de investigação desta pesquisa se constituiu de turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu primeiro segmento, no qual estão as pessoas em alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida em turmas de EJA oferecidas pela Rede Municipal de Educação (RME) da Prefeitura de Florianópolis (PMF).

A EJA na Rede Municipal de Educação de Florianópolis

A oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis se dá no primeiro e no segundo segmento do ensino fundamental. O primeiro segmento é atendido por professoras pedagogas/alfabetizadoras, cabendo o segundo segmento aos docentes de cada área.

Cord (2017) esclarece que, a partir do ano 2000, a Secretaria de Educação do município passou a adotar um modelo pedagógico próprio baseado no ensino via pesquisa. Segundo ela, a pesquisa como princípio estruturante do modelo se impõe sobre todo o sistema, produzindo uma transformação do processo educativo como um todo.

O segundo segmento tem o trabalho orientado pela pesquisa como princípio educativo, fundamentado pela ideia de que os interesses das pessoas estudantes são legítimos. Não há divisão em disciplinas. Os estudantes realizam pesquisas sobre temas de seu interesse, elaborando-as de acordo com uma estrutura construída coletivamente e apresentam para todos os colegas quando terminam. A cada processo de pesquisa finalizado e aprovado pelos professores, os estudantes validam horas que são computadas para certificar o curso.

Os e as estudantes são instigado(a)s a fazerem perguntas sobre questões de seu interesse, do seu cotidiano. Dessas perguntas, chega-se à pergunta de pesquisa, a partir da qual se desenvolve uma investigação que resulta numa produção intelectual escrita sobre o tema escolhido. Os professores e professoras atuam orientando as pesquisas de acordo com seu interesse e proximidade com sua área de formação. Além da orientação, oferecem oficinas relacionadas com suas áreas. Sobre o papel de professoras e professores, Cord (2017) entende que, nesse sistema,

Os docentes são importantes aliados dos estudantes para que estes possam se instituir como agentes do seu próprio aprender, por meio do seu agir sobre o mundo e as coisas. É uma proposta que rompe com muito do que atualmente se conhece de educação: não seriada e não disciplinar, o que interfere nas formas de avaliação, registro, acompanhamento e, até, de certificação dos conhecimentos produzidos, passando inclusive pela posição hierárquica do professor na sua relação com o conhecimento, via currículo legitimado e o estudante. (CORD, 2017, p. 103)

As turmas de primeiro segmento também podem trabalhar com a pesquisa como princípio educativo. Todavia, como explica Cord (2017), devido às peculiaridades das pessoas, o princípio educativo da leitura vem se consolidando nas práticas pedagógicas desse contexto. Para a pesquisadora, tal princípio decorre da predominância das práticas sociais de uso da leitura sobre as de escrita, pois segundo ela “Qualquer um de nós lê muito mais do que escreve. Logo, ampliar as possibilidades de leitura é um grande passo rumo à autonomia e facilitará, ainda, a aprendizagem da escrita” (CORD, 2017, p. 104).

Com relação à música nessa estrutura, ela compõe a disciplina de Artes com as demais linguagens. Cada núcleo de EJA conta com um professor de cada disciplina, incluindo a disciplina Artes. Como essa rede de ensino não está de acordo com o ensino polivalente de Artes, os professores da disciplina são contratados conforme sua formação específica: artes visuais, música ou teatro. A definição de qual linguagem será oferecida em cada núcleo é feita pelo coordenador do núcleo que, a cada ano letivo, organiza o grupo de professores, podendo variar as linguagens oferecidas.

Os professores de música atuam nos núcleos orientando as pesquisas em turmas de segundo segmento e desenvolvendo projetos e oficinas. É comum formar grupos de coral, prática de conjunto, oficinas de violão e percussão e a

realização de ensaios para apresentação em eventos da própria rede ou na própria escola.

A estrutura da EJA em Florianópolis está organizada em núcleos e seus polos se organizam por região geográfica do município. Como explica Cord (2017), os núcleos são prioritariamente sediados em escolas da rede municipal, possuem um mínimo de 100 estudantes e têm na estrutura um coordenador, secretaria, equipe de professores para atender as demandas de primeiro e de segundo segmento, merendeiras e profissionais de serviços gerais.

Os polos podem funcionar também em escolas da rede ou outros locais e são vinculados a algum núcleo, ou seja, tem o mesmo coordenador ou coordenadora. Seu número de estudantes matriculados é menor, contam com a mesma equipe de profissionais do núcleo, exceto a figura do coordenador, que dá lugar ao professor articulador, responsável em coordenar os trabalhos do polo em contato com o coordenador que fica no núcleo. Esta pesquisa foi desenvolvida em dois núcleos: o núcleo leste, na escola sede, e no núcleo norte 1, na escola sede e num polo.

1.3 ESTRUTURA DO TEXTO

A presente tese foi estruturada em sete capítulos, contando este primeiro de caráter introdutório. No segundo, faço uma revisão de literatura por meio de levantamentos em trabalhos acadêmicos e artigos em periódicos que abordam o pensamento decolonial na área da Música, articulando as linhas de argumentação que levaram à questão e aos objetivos da pesquisa. No capítulo 3, apresento o referencial teórico da pesquisa. Partindo da concepção de Walsh (2013, 2014, 2015), localizo a concepção freireana de educação nas bases do pensamento decolonial em educação na América Latina. Partindo da abordagem da aprendizagem criativa, construo a ideia da ação criativo-musical problematizadora, articulando com a concepção freireana de educação.

No capítulo quatro, dedicado aos caminhos metodológicos da pesquisa, justifico a escolha pela investigação-ação participativa como orientação metodológica, relacionando seus pressupostos aos objetivos e aos referenciais

teóricos. Apresento também o desenho metodológico da pesquisa, descrevendo as ações pedagógicas e investigativas realizadas.

O capítulo cinco é destinado a apresentar as pessoas que participaram da pesquisa, quais e como foram as ações criativo-musicais que vivenciaram. Para isso, na primeira apresento as pessoas e sua história com a escola e com a música. Na segunda, conto como aconteceram as ações da pesquisa na sala de aula e meu olhar sobre elas como professor e pesquisador em educação musical.

No sexto capítulo, apresento os dados de forma ampla, envolvendo análise de entrevistas e das ações pedagógicas desenvolvidas na pesquisa. Nessa análise, levanto dois aspectos da ação criativo-musical para serem analisados sob a perspectiva das fissuras decoloniais: a sensação de ser participativo e de estar mexendo com a mente.

No capítulo sete, descrevo e analiso relatos transcritos das entrevistas e fatos que aconteceram na sala de aula ligados a aspectos da ação criativo-musical como reação decolonial aos pilares da verticalidade, silêncio e obediência que estruturam a educação bancária/colonial. Finalizo apresentando minha tese sobre a ação criativo-musical problematizadora como proposta pedagógica que rompe com elementos da educação bancária/colonial e apresenta possibilidades de reação decolonial para o espaço da aula de música na escola.

2 PESQUISA EM MÚSICA E PENSAMENTO DECOLONIAL: OLHAR PARA OS TEXTOS E PARA SI MESMO

Meu nome é Rafael Dias de Oliveira, me vejo como homem, branco, heterossexual. Filho de mãe enfermeira e pai professor de história. Minha primeira graduação foi em geografia licenciatura (1995-2000) e durante esse período comecei a trabalhar como professor de Geografia, profissão que exerci durante 14 anos (1997-2011) em escolas de ensino fundamental, médio e pré-vestibulares.

Meu envolvimento com a aprendizagem musical iniciou aos 10 anos, quando comecei a estudar violão popular em escola de música. Minha vida musical consistia em tocar com amigos, família e em apresentações informais em bares e eventos nas escolas. Mas foi aos 30 anos (2008) que iniciei uma virada profissional e na vida como um todo. Infeliz com a prisão pedagógica dos sistemas das escolas⁴ em que trabalhava como professor de geografia, pensei em abandonar a escola e partir para outras atividades profissionais. Então, decidi voltar a estudar música e, para isso, achei uma boa opção fazer o curso de graduação em licenciatura em música da UDESC.

Quando comecei o curso, meu objetivo era aprimorar conhecimentos musicais, não estava pensando no caráter pedagógico da formação para ser professor de música. Mas logo as coisas mudaram. Passei a olhar a música como possibilidade de fugir da prisão pedagógica que estava me fazendo sair da escola. No sistema educacional brasileiro, as artes possuem maior flexibilidade em relação a currículos e práticas pedagógicas, e ser professor de música me pareceu uma possibilidade de continuar trabalhando num ambiente que me encanta muito e conseguir transgredir um sistema pedagógico opressor.

Nesse movimento, finalizei a licenciatura, parei de dar aulas de geografia. Depois, fiz mestrado em educação musical, dei aulas de música na escola básica na rede municipal de Florianópolis e em escola particular, aulas de violão para crianças e trabalhei como professor colaborador no curso de licenciatura em

⁴ As escolas em que trabalhei como professor de geografia adotavam sistemas pedagógicos apostilados ou coleções de livros que tinham unidades com conteúdo a serem cumpridos e com sistemas de avaliação fechados, baseados em provas voltadas para os vestibulares, o que não dava muita abertura para outras dinâmicas pedagógicas e valorização de outros saberes.

música da UDESC ministrando disciplinas na área de educação musical e orientando estágios.

Ao iniciar o curso de doutorado no segundo semestre de 2019, meu primeiro passo foi aprofundar os estudos sobre colonialidade, mesmo sem ter ainda uma ideia estruturada do que representava esse conceito. Muitas expressões se misturavam em minhas buscas: pós-colonial, decolonial, neocolonial, descolonial... Foi um movimento de buscar o que era central nessas discussões, qual era o cerne das críticas que unia todas essas denominações.

Esses estudos permitiram uma visão mais ampla sobre esses campos e o conhecimento dos autores que são referência e suas categorias. Duas questões essenciais ficaram gravadas já nos primeiros estudos. A primeira foi ver o eurocentrismo não exatamente como um espaço geográfico, mas uma maneira de tratar a produção do conhecimento. É possível encontrar teóricos africanos eurocêntricos assim como é possível encontrar europeus questionando a colonialidade. A segunda se refere ao fato de que pós-colonialidade, decolonialidade são perspectivas de estudos e não aportes teóricos estanques. São campos políticos e epistêmicos que têm em seu cerne o caráter político. Exigem compromisso com a transformação social, compromisso social e político.

Nesse sentido, não é possível falar de uma homogeneidade pós-colonial e decolonial. Não há uma linha única de pensamento. Os autores falam sobre coisas diversas, em tempos diversos e em espaços geopolíticos diversos, com uma coisa que os une: o fato colonial. Essa foi a porta que precisei abrir para compreender a colonialidade como a lógica dos processos de colonização utilizada para operacionalizar uma superioridade artificialmente construída.

Analisando meu processo, penso que, para abrir essa porta, precisei de três chaves: a compreensão das violências da modernidade, a invenção do outro e a raça como categoria socialmente construída. A primeira foi a compreensão da modernidade e a violência que lhe é intrínseca. Não é possível falar de colonialidade e eurocentrismo sem falar de violência, seja ela física, ontológica ou epistêmica. A minha segunda chave para abrir a porta do fato colonial foi a invenção do outro. Na perspectiva de Mbembé (2006), a violência do processo colonial está justamente na construção do outro que se instala quando se estabelecem parâmetros que essencializam, diferenciam e inferiorizam. O

colonizador teve necessidade de criar um outro para poder explorá-lo numa relação de sobreposição que continua até hoje. Para o autor, superar a colonialidade requer superar a essencialização que constrói um outro por meio de critérios arbitrários.

Bhabha (1998) mostra como a cultura pode ser usada como estratégia para o colonizador dizer algo que vira “a verdade”, que determina comportamentos e costumes a serem reproduzidos. Mostra que a essencialização nos faz ver o mundo de forma binária: eu e o outro. Bhabha defende que devemos repensar essa forma de enxergar o mundo. A modernidade operou a construção da diferenciação entre o nativo e o estrangeiro. A essencialização, construção do outro, congela os sujeitos em posições de inferioridade que se naturalizam ao longo da história.

A terceira chave foi a compreensão da ideia de raça. Fanon (2005) aproxima a raça das categorias trabalhistas que estão em torno do conceito de classe. Fanon faz a articulação entre classe e raça considerando raça uma categoria construída socialmente, uma invenção que estrutura a sociedade colonial e perpetua a violência. Raça como uma forma de concretizar um outro inferiorizado, manter a dominação por meio da cultura e de costumes, determinar que o diferente é errado, é menos civilizado, menos desenvolvido, menos capaz, menos humano. Fanon fala do humano, ou melhor, da condição de menos humano que a modernidade usou para subalternizar, usando a raça como forma de hierarquização e como critério para exercer as violências.

Esse caminho de compreensão do fato colonial como cerne da colonialidade foi marcado por momentos de tensão. Olhar para mim mesmo. Posicionar-me. É na tensão que se constroem coisas diferentes, mas também onde aparecem nossos preconceitos e nossa posição na sociedade construída sob as regras da colonialidade. Isso trouxe uma questão muito importante: qual é meu lugar de fala nessa discussão?

Cheguei a pensar que eu não teria como debater as questões que estavam sendo estudadas. Para um homem branco como eu, como poderia ocorrer essa tomada de consciência? Essa reflexão me fez olhar para categorias e conceitos lidos nos textos e para coisas da própria vida, levando-me a buscar

a consciência do lugar de privilégio que ocupamos para compreender nosso lócus de enunciação.

Essa reflexão acompanha minha vida já faz algum tempo. Sempre pensei sobre minha posição na sociedade, as oportunidades que tive e que outras pessoas não tiveram. Olhando para minha história, meus pensamentos evidenciavam a importância da escolaridade. Sou neto de operário, carpinteiro, costureira e dona de casa. Meus avós não tiveram formação escolar. Já meus pais concluíram o ensino superior e puderam proporcionar-me acesso à escola com maior tranquilidade. Minha percepção sobre meu lócus de enunciação e meu lugar de privilégio (antes de eu saber o que é isso) iam por esse caminho, mesmo depois de passar por um curso de geografia com forte influência marxista. A categoria de classe parecia dar conta desse argumento. Mas quando pensava em negros e indígenas, por exemplo, tinha algo a mais, embora não conseguisse expressar isso, colocar em palavras, argumentar.

Em minha vida cotidiana passei a pensar sobre o lugar de privilégio que ocupo, buscando identificar e fugir das armadilhas da colonialidade que continuo a praticar e reproduzir. É realmente difícil e desconfortável fazer o exercício de me deslocar do meu lugar. Mas é necessário, pois se negros foram uma invenção da modernidade, a criação de um outro, o branco, também é, em outro lugar, no lugar de privilégio, mas não deixa de ser uma invenção também.

Para refletir sobre o lugar de privilégio que ocupo tive a ajuda de Fanon (2005), quando ele fala da dupla tomada de consciência, onde os colonizados têm consciência “do que lhes é devido” e os colonizadores “do que devem pagar”. Os dois são os condenados da terra. O racismo tira a humanidade, desumaniza o sujeito explorado, mas também desumaniza quem pratica, mas sem a consciência disso, já que a consciência está ligada ao processo histórico e à necessidade de conhecer para tê-la.

Para Fanon (2005), a colonização, a lógica dos mecanismos coloniais estão em nossa mente e nosso corpo. Não é só o espaço: podemos descolonizar o espaço e a mente continuar colonizada, atrelada às criações do fato colonial. Enquanto não decolonizar as mentes e os corpos, as ideias de igualdade não serão verdadeiras. O próprio colonizado tem pensamentos coloniais e

subalternizados; por isso, pensar como é possível superar esses pensamentos arraigados se torna tarefa difícil, porque eles estão na nossa subjetividade.

Fazer uma reflexão entre os textos estudados e a vida exige o exercício de olhar para nós mesmos, e essa pode ser a parte mais difícil. Quando tomamos consciência dos lugares que ocupamos, do que representamos, vem o questionamento: como ligar com a vida, colocar na vida e pensar na vida?

Provocado pela ideia de possíveis marcas da colonialidade nas práticas pedagógicas musicais e na vida de estudantes de música de escola básica, iniciei a construir a questão de pesquisa com um levantamento de trabalhos que discutem a colonialidade na área da música.

A busca iniciou por trabalhos e artigos acadêmicos da área da Música no Brasil que articulam música e colonialidade. Em seguida, foram analisadas quatro publicações especiais com a temática música e decolonialidade. Ao final do capítulo, apresenta-se uma breve sistematização dos levantamentos, com o objetivo de problematizar os resultados encontrados, apresentar um panorama, reconhecer seus avanços, tendências e possíveis lacunas para apontar a direção dos caminhos para elaborar a questão de pesquisa.

2.1 MÚSICA E PENSAMENTO DECOLONIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

A busca por trabalhos e artigos da área da Música publicados no Brasil começou por uma pesquisa por teses e dissertações no BDTD e na plataforma CAPES. Para pesquisar nesses portais foi utilizado o cruzamento das palavras-chave Música, Educação Musical com as palavras Pós-colonial, Decolonial, Colonial, Colonialidade e Epistemologias do Sul. Desse conjunto, foram selecionados sete trabalhos, sendo três teses e quatro dissertações, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Pesquisa por teses e dissertações no BDTD e na plataforma
CAPES

Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos interétnicos e afirmação identitária	FISCHER, Daniele Damasceno	Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola.	PINGO, Lisandra Cortes	Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018
Educação Musical Afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano	SOUZA, Luan Sodré de	Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
Loas, tambores e gonguês: a interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano, na perspectiva de uma educação para igualdade racial.	RAMALHO, Anderson Pereira	Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.
Da arte de (re)posicionar-se: educação musical superior e construção de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino.	SOUZA, Euridiana Silva	Tese (Doutorado em música). Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2019.
Cantos, danças, rodas e resistência na comunidade Trovadores do Vale.	OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de	Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
Da diversidade musical para uma educação musical antirracista: análise de três livros didáticos de artes do programa nacional do livro didático (PNLD)	GONZAGA, Eloisa Costa	Dissertação (Mestrado em música) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os trabalhos apresentam pesquisas sobre processos educativo-musicais em grupos de cultura popular (OLIVEIRA, 2009), sobre a lei para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Lei 11.645/08) e a aproximação de saberes musicais outros com a escola (RAMALHO, 2016; FISCHER 2017; PINGO, 2018; MACIEL, 2017; GONZAGA (2020) e sobre um olhar decolonial para a educação musical nos espaços do ensino superior (EURIDIANA SOUZA, 2019a; SODRÉ SOUZA, 2020).

Com o objetivo de descrever e analisar processos educativos desencadeados num Coral comunitário voltado para a cultura e os saberes da sua comunidade, Oliveira (2019) desenvolveu pesquisa com o argumento de que o legado colonial e moderno marginalizou saberes e práticas daquelas pessoas. Por meio de uma pesquisa participante, afirma que os processos educativos que ocorrem naquele grupo se concretizam em relações que envolvem a convivência, solidariedade, participação democrática, superação de problemas diante da vida, manutenção da cultura, conscientização, o canto para Ser Mais, a resistência e o reenraizamento.

A discussão sobre a lei para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Lei 11.645/08, e a aproximação de outros saberes musicais com a escola pode ser verificada nas pesquisas de Ramalho (2016), Fischer (2017), Pingo (2018) e Gonzaga (2020). Ramalho (2016) buscou compreender o potencial pedagógico do Maracatu de Baque Virado com base numa experiência no programa Mais Educação. Suas conclusões apontam para o Maracatu Nação como uma possibilidade educativa que colabora com o professor para uma abordagem de educação étnico-racial na escola básica.

A pesquisa de Fischer (2017), construída na interação da pesquisadora com indígenas da etnia Pataxó e Kambiwá e comunidade escolar, teve como foco central a presença dos Pataxó em contextos de escolas regulares. Suas análises revelaram a necessidade de trabalhar para vencer a opressão e a desinformação a respeito da cultura indígena, salientando a necessidade da presença ativa desses povos em contextos que se propõem a trabalhar com sua cultura. Também evidenciaram a importância de pensar materiais didáticos que contemplem cada vez mais o trabalho dos próprios indígenas. Consideram

essencial nesse encontro de culturas o trabalho envolvendo a alteridade para avançar na diminuição do grande abismo entre parâmetros culturais tidos como hegemônicos e outras culturas.

A pesquisa de Gonzaga (2020) investigou a educação das relações étnico-raciais (ERER) no ensino de música, com o objetivo de compreender como a música e a cultura afro-brasileira estão presentes em livros didáticos de Artes para os anos finais do ensino fundamental da escola básica. Apoiada nos estudos das relações étnico-raciais no campo da Educação, a pesquisadora (GONZAGA, 2020) realizou uma pesquisa documental em três livros didáticos de Artes do PNLD com foco em três aspectos: (1) a presença de pessoas negras na música; (2) vozes negras e saberes musicais; (3) musicalidade negra e conteúdos musicais. As conclusões apresentadas indicam que os livros didáticos analisados apresentam avanços para a área de educação musical, em relação à inclusão de conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-brasileira e também trazem questionamentos necessários para repensar a música e a educação musical enquanto campo de conhecimento e formação.

A pesquisa de Pingo (2018) pretende contribuir para o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, tendo como centro de sua reflexão e problematização a figura emblemática de Exu e suas representações em canções brasileiras, buscando trazer o conhecimento da cultura afro-brasileira para a escola e contribuir no combate à intolerância e ao preconceito que cercam as religiões de matriz africana no Brasil.

Os trabalhos selecionados que tiveram um olhar contracolonial para a educação musical nos espaços do ensino superior foram os de Euridiana Souza (2019) e Sodré Souza (2020). Souza (2019) investigou a construção de diferentes identidades profissionais nos egressos de quatro cursos superiores de bacharelado em música na Região Sudeste do país, com o objetivo de investigar a influência do curso superior na formação dessas identidades em bacharéis que atuam no ensino. Entre os resultados apresentados, a pesquisadora destaca os modelos de formação curricular e as possibilidades oferecidas pelas instituições que favorecem a reprodução de modelos colonialistas.

Sodré Souza (2020) problematiza o que chama de uma proposta de ensino decolonial não hegemônica, ao propor em sua pesquisa um diálogo entre

os saberes dos sambas do Recôncavo Baiano com o conhecimento do contexto acadêmico. Seu objetivo foi propor caminhos para uma educação musical decolonial para o ensino do violão na universidade. Como resultado, o pesquisador apresenta fundamentos epistemológico-práticos que podem contribuir para pensar uma educação musical afrodiaspórica e um ensino decolonial do violão.

A pesquisa por artigos em periódicos iniciou com uma busca no Google acadêmico, com as mesmas palavras-chave utilizadas na pesquisa por teses e dissertações. Nesse caso, foi selecionado um artigo da revista *Intermeio* (QUEIROZ, 2017a).

Todavia, tal busca, assim como a anterior por teses e dissertações, apontaram a possibilidade de publicações que contemplam a crítica à colonialidade em seu cerne, mas que podem não se mostrar nas palavras-chave escolhidas. Por exemplo: uma pesquisa que investigue saberes musicais outros, que tenha o questionamento das hegemonias em seus objetivos pode não ter como palavras-chave a colonialidade e suas categorias nominadas, como o epistemicídio e racismo, entre outros, e, mesmo assim, ter uma característica contracolonial ao problematizar e investigar essas violências. Por isso, para continuar a busca por artigos em periódicos, senti necessidade de ampliar as palavras que foram utilizadas nas buscas nos portais BDTD e CAPES. Que palavras são chave? A complexidade que se estabelece na articulação com a ideia de colonialidade amplia as possibilidades para além das categorias e conceitos abordados nos estudos sobre colonialidade realizados até aqui.

Nessa direção, utilizei outra estratégia. Foram selecionados quatro periódicos acadêmicos da área da Música⁵: Revista OPUS, Revista da ABEM, Revista Vórtex e Revista Orfeu. A pesquisa envolveu todos os volumes publicados nos últimos dez anos. Foram lidos 886 títulos e os resumos necessários para tomar as decisões. As palavras decisivas na escolha dos artigos foram: colonialidade, epistemicídio, povos indígenas, transculturalidade, libertadora, aprendizagem informal, América Latina, política, pedagogia crítica, África, perspectiva africana, multiculturalismo, multiculturalidade, outras

⁵ Foram escolhidos periódicos da área da Música com avaliação CAPES Qualis A.

abordagens, diversidade, Candomblé, cultura popular, modernidade, cultura negra, saberes, feminismo, pós-colonial, decolonial. Os artigos selecionados estão no quadro a seguir:

Quadro 2 – Pesquisa em periódicos acadêmicos da área da Música

TÍTULO	AUTOR	REVISTA
Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais	Queiroz 2017 ^a	Intermeio
Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões	Queiroz 2017b	ABEM
Entre a tekoa e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya	Fragoso 2017	ABEM
Diversidade e formação de professores de música.	Almeida 2010	ABEM
Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical	Lazzarin 2008	ABEM
Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas	Kleber 2006	ABEM
Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical	Souza 2007	ABEM
Peteĩ po kyrĩgue mboraei: análise musical de cinco cantos guarani Mbya	Fragoso 2019	OPUS
Panorama das pesquisas sobre a música do candomblé	Candemil 2019	OPUS

Diversidade na formação de professores de música: o caso do tambor de crioula no Maranhão	Castro, Zorzal, Santos, Neves 2019	OPUS
Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular	Queiroz, Marinho 2017	OPUS
“A carne mais barata do mercado é a carne negra”: comércio e fuga de escravos músicos nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1830)	Humberto, Amorim 2017	OPUS
O uso da temática indígena na música de concerto latino-americana: casos do Brasil, Peru, México e Bolívia	Ferrão, Moreira 2016	OPUS
Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro	Santiago, Ivenicki 2016	OPUS
Música ameríndia no Brasil pré-colonial: uma aproximação com os casos dos Tupinambá e Tapajó	Barros, Silveira, Severiano, Gomes, Mayonn 2015	OPUS
Identidades transatlânticas da cultura hip-hop: estudos de caso no Brasil e em Portugal	Martins 2013	OPUS
Música como Actividad Sociopolítica Discursos de resistencia en la música urbana mapuche williche.	Soto-Silva 2017	VÓRTEX
Lugar de fala, lugar de escuta: Criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas	Nogueira 2017	VÓRTEX

Do Samba de Roda ao Rap: trânsitos musicais e marcadores sociais das diferenças em contextos de resistência de mulheres negras em Cachoeira, BA.	Gomes 2019	ORFEU
Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares	Gomes 2018	ORFEU
Educação Musical, Relações Étnico Raciais e Decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação	Batista 2018	ORFEU
Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina	Döring 2018	ORFEU
A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya: jogo, música e educação	Fragoso 2017	ORFEU
Canto de xangô: uma tópica afro-brasileira	Moreira 2016	ORFEU
Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes	Pereira e Mateiro 2019	OPUS

Fonte: elaborado pelo autor

A pesquisa mostrou que parte desses trabalhos investiga ou ensaia sobre a música de povos indígenas e de manifestações musicais populares com viés musicológico-antropológico. Os trabalhos de Candemil (2019), Barros et al. (2015), Soto-Silva (2017) e Amorim (2017) analisam manifestações musicais indígenas (brasileiras e latino-americanas) e afro-brasileiras com foco na

construção de identidades, na investigação da música como discurso cultural, além de problematizarem aspectos da prática musical dos povos em questão. Outros trabalhos têm o foco mais voltados para a análise musical e olham para a música de povos indígenas sob parâmetros da teoria musical ocidental, como Fragoso (2019), Costa (2016) e Moreira (2016). Já os trabalhos de Queiroz e Marinho (2017) e Fragoso (2017) fazem uma aproximação entre a Etnomusicologia e a Educação Musical investigando as concepções de transmissão musical em espaços de cultura popular e indígena.

Percebi trabalhos que também investigam culturas indígenas e manifestações populares, mas direcionam o olhar para a questão da diversidade e do multiculturalismo. Gomes (2019) e Martins (2013) pesquisam movimentos musicais do Hip-hop e suas interações com diferentes realidades sociais. Santiago e Ivenick (2016) analisam questões multiculturais na formação de professores de música e sugerem um currículo multicultural para os cursos de formação docente nessa área. Já Jusamara Souza (2007) e Lazzarin (2008) ensaiam sobre a abordagem multicultural como influenciadora para pensamentos em educação musical na América Latina salientando a valorização das diversas práticas musicais. Kleber (2006) apresenta um debate sobre a importância de abordagens em educação musical que contemplem a diversidade do mundo sociocultural, salientando a formação do educador musical que deve estar preparado para atuar nesses múltiplos contextos.

É perceptível que a questão da diversidade tem sido um forte aspecto discutido e considerado pela área da Educação Musical no exercício de pensar caminhos para o ensino de música nas escolas básicas do Brasil. Todavia, ao analisar o tema da diversidade na legislação educacional brasileira, Almeida (2010) conclui que os termos diversidade, diferença e educação estão, na maioria das vezes, relacionados à diversidade cultural e não problematizam a questão das hierarquizações e essencializações. Alguns anos depois, Queiroz (2017a) afirmou que, mais do que o reconhecimento da diversidade musical, é necessário questionar os desequilíbrios, as dominações e as necessidades de ações afirmativas para reconstruir a transformação da sociedade. Segundo ele, a interculturalidade deve consolidar-se no diálogo e na interação entre diferentes

culturas, valorizando a diversidade de conhecimentos e saberes sem estabelecer hierarquia de dominação de um sobre o outro.

Nessa perspectiva, destaco os trabalhos de Gomes (2018) e Fragoso (2017a), que abordam as questões étnico-raciais em situações de ensino e de aprendizagem em música. Gomes (2018) destaca as relações étnico-raciais para além de um “conteúdo” dos componentes curriculares, mas principalmente como uma abertura para diferentes epistemologias, cosmologias, para diferentes possibilidades de transmissão e produção do conhecimento. Em pesquisa com um coro de crianças não indígenas e um com crianças guaranis que se encontravam periodicamente numa aldeia guarani Mbya, Fragoso (2017a) sinaliza que a transculturalidade pode levar ao rearranjo das impressões sobre as diferenças culturais e a promoção do respeito e da tolerância a diferentes ideias de música.

No Brasil, as iniciativas educacionais que desejam questionar a colonialidade têm como tarefa debater uma educação antirracista. A educação brasileira avança nessa discussão, impulsionada pelos coletivos sociais engajados (movimento negro, movimento indígena, movimentos feministas, movimentos LGBTQI) que lutaram por políticas públicas específicas, como a aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório nas escolas o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira; e posteriormente, a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena.

Para olhar a colonialidade na educação musical não basta considerar as diferenças, mas problematizar as questões estruturais que são construídas e legitimadas a partir delas. Nesse sentido, destaco os trabalhos que questionam a dominação epistêmica presente nos currículos e nas práticas envolvendo a educação musical no Brasil e refletem sobre as consequências desse fato com base em referenciais teóricos não eurocêntricos. As publicações de Queiroz (2017b), Castro et al. (2019), Nogueira (2017), Batista (2018), Doring (2018) e Pereira e Mateiro (2019) apresentam reflexões com base na crítica à colonialidade. Tais trabalhos fazem críticas que têm como cerne a violência da modernidade e olham para a música através dessa perspectiva, no intuito de problematizar a subjugação de saberes e músicas de outros povos.

Castro *et al.* (2019) partem de práticas informais de aprendizagem musical na universidade analisando o caso do movimento popular tambor de crioula no estado do Maranhão. A partir da categoria do epistemicídio, questionam a invisibilidade desses saberes e problematizam a presença de saberes negros na universidade. Nogueira (2017) também questiona a invisibilidade epistêmica e relaciona essa questão com a construção de identidades com base em epistemologias feministas.

Queiroz (2017b) problematiza a colonialidade no ensino superior de música no Brasil, discutindo a trajetória colonial que marca a institucionalização da educação musical no cenário nacional com destaque para a categoria epistemicídio. Pereira e Mateiro (2019) analisam práticas musicais na formação docente num curso de formação de artes música para a educação no campo. Olham para as práticas musicais na educação do campo buscando a possibilidade de romper com o paradigma da linha abissal do conhecimento musical tradicional europeu e propõem uma prática musical libertária e pós-abissal.

Batista (2018) aponta tensões e aborda perspectivas e interações sobre a decolonialidade para o campo da Educação Musical, com foco na Educação Básica, apontando silenciamentos e invisibilidades causadas pelos epistemicídios presentes nos currículos e nas práticas pedagógico-musicais. Apresenta perspectivas epistemológicas e interações curriculares para outra ação pedagógico-musical, propondo um caminho desobediente às hegemônicas ações estabelecidas pelas estruturas do patriarcalismo, do capitalismo e do colonialismo.

Esse levantamento me permitiu conhecer melhor as pesquisas que estão aproximando a área da música e da educação musical para criticar a colonialidade. Deram pistas das categorias que as orientam e como se envolvem com a premissa de questionar a hegemonia do conhecimento, que é inerente a essa escolha teórico-metodológica. Ao avançar sobre temas como a diversidade, a educação para as relações étnico-raciais, a dominação epistêmica nos currículos, o silenciamento e as invisibilidades, mais questionamentos foram surgindo. Qual a visão de pesquisadores de outros países latino-americanos?

Como essas discussões estão sendo feitas em diferentes espaços educativos? Existem particularidades quando o espaço é a escola?

Para ampliar essa visão, foram analisados três dossiês sobre a articulação entre música e crítica à colonialidade.

2.2 EDIÇÕES ESPECIAIS SOBRE MÚSICA E COLONIALIDADE: AMPLIANDO O OLHAR

A pesquisa foi ampliada com a análise de quatro publicações especialmente dedicadas à música e ao pensamento decolonial: três edições dossiês de periódicos e um livro publicado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).

Dentre os periódicos, dois são da área da educação musical: um é o dossiê da RIEM (Revista Internacional de Educação Musical da ISME) publicado no final de 2017, e o outro, publicado em 2019, é da revista ACT (Ação, Crítica e Teoria da educação musical), periódico mantido pelo grupo MayDay. O terceiro é um dossiê intitulado “música enquanto prática decolonial”, que foi publicado em 2020 pela PROA-Revista de antropologia e arte. O livro analisado foi “Música e Pensamento Afrodiaspórico”, obra que compõe a série de livros da ANPPOM intitulada *Pesquisa e Ensino em Música no Brasil*.

Alguns olhares de autores latino-americanos

A edição da RIEM possui nove artigos, todos de autores latino-americanos. O dossiê da ACT reúne oito artigos, de autores africanos, asiáticos e latino-americanos. Foram analisados os nove artigos da edição da RIEM e os quatro artigos da ACT publicados por autores latino-americanos. O quadro a seguir mostra os artigos analisados, os autores e a nacionalidade de cada um.

Quadro 3 – Pesquisa em dossiês – revistas RIEM e ACT

TÍTULO	AUTOR	REVISTA	PAÍS
Cuestionar la colonialidad en la educación musical.	Paulo Serrati	RIEM	Argentina

Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica.	Flavio Schifres e Guillermo Rosabal-Coto	RIEM	Argentina/ Costa Rica
La construcción de conocimientos pluriversales en la escena del tango de principios de siglo XXI.	Daniel Gonnet	RIEM	Argentina
La educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de la Huasteca	Héctor Miguel Vázquez Córdoba.	RIEM	México
Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran	Silvia Carabetta.	RIEM	Argentina
La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad.	Pilar Holguín Tovar.	RIEM	Colômbia
Hacia una epistemología decolonial de la notación musical	María Inés Burcet	RIEM	Argentina
Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica	Sebastián Tobías Castro	RIEM	Argentina
Sobre el proceso de adquisición de instrumentos musicales de El Sistema. Hacia una epistemología ecológica en la educación musical.	Attilio Lafontant Di Niscia	RIEM	Venezuela
(Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista	Euridiana Silva Souza	ACT	Brasil

Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography.	Guillermo Rosabal-Coto.	ACT	Costa Rica
A educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de la Huasteca.	Héctor Miguel Vázquez Córdoba	ACT	México
Sobre el proceso de adquisición de instrumentos musicales de El Sistema. Hacia una epistemología ecológica en la educación musical	Attilio Lafontant di Niscia	ACT	Venezuela

Fonte: elaborado pelo autor

Seis dos onze artigos abordam os conteúdos e currículos. Desses, Córdoba (2017, 2019) defende a inclusão dos saberes musicais de povos originários no currículo escolar mexicano. Euridiana Souza (2019b) também questiona a colonialidade do currículo, mas de cursos de bacharelado em música de universidades.

O ambiente universitário foi abordado por Tovar (2017) e Burcet (2017) que questionam a colonialidade epistemológica envolvendo a notação, a teoria e a análise musicais nos cursos de bacharelado em nível superior. Já Carabetta (2017) olhou para a formação de professores e a fragilidade das universidades em formá-los para a interculturalidade. Castro (2017) pesquisou a prática docente, discutindo a colonialidade num caso envolvendo sua própria sala de aula como professor numa universidade argentina.

O foco de três artigos foi o olhar sobre a colonialidade em princípios e políticas de instituições de ensino. Rosabal-Coto (2019) e Niscia (2017, 2019) denunciam o caráter colonial em atitudes, estruturas políticas e pedagógicas de dois sistemas nacionais de educação musical com cunho social, voltados para a formação de orquestras. Gonnet (2017), pelo contrário, mostra que encontrou pensamento decolonial na estruturação e na prática de uma escola de Tango na Argentina.

Os artigos de Schiffres e Rosabal-Coto (2017) e Serrati (2017), que abrem a edição da RIEM, apresentam reflexões teóricas e metodológicas que orientam

o olhar para a educação musical a partir do pensamento decolonial. Apoiados nos conceitos de colonialidade do ser, do saber e do poder, Schiffres e Rosabal-Coto (2017) afirmam que a colonialidade mantém a essência de legitimar classificações hegemônicas de quais seres humanos são certos, que conhecimentos são legítimos, que formas de autoridade política devem ser consideradas.

Trazendo essa discussão para a educação musical, Schiffres e Rosabal-Coto (2017) afirmam que, quando olhamos para o ensino e a aprendizagem de música sob essa ontologia, sob essa maneira colonial de pensar o conhecimento, a música adquire uma definição bastante eurocêntrica, um objeto a ser contemplado, distanciando-a do sujeito e das subjetividades que participam de sua construção. Buscando discutir essa objetificação da música, típica da colonialidade, os autores olharam para a área da musicologia em países latinos de colonização hispânica e perceberam que as categorias semânticas utilizadas pela área para expressar concepções de música evidenciam como os três níveis de colonialidade estão entrelaçados com hierarquias musicais e pedagógicas.

Na mesma direção, Serrati (2017) afirma que a cultura legítima, “digna de ser transmitida”, ocupa um lugar central na dominação colonial, sendo uma das violências típicas da modernidade, e reflete sobre como tais concepções implicam uma educação musical que entende a música sob as marcas da colonialidade e do eurocentrismo. Lembra que a vigência dos modelos coloniais é um desafio para construir um pensamento pedagógico musical que olhe de maneira crítica para a colonialidade. Para isso, propõe aprofundamento em como a educação musical instalou suas raízes na colonialidade para questionar e desnaturalizar práticas coloniais, propondo linhas de pensamento e ferramentas conceituais que permitam que professores questionem suas próprias práticas

Os outros artigos estão alinhados às categorias e conceitos trazidos pelos textos de Schiffres e Rosabal-Coto e Serrati, fundamentados no pensamento decolonial latino-americano e nas concepções de colonialidade do poder, do ser e do saber. Desses, cinco focalizam sua análise no ensino superior de música e seis deles (sendo quatro autores diferentes) investigam questões que envolvem escolas de música formais e informais.

Dos cinco artigos com foco no ensino superior, Carabetta (2017) foi a única autora a não fazer referência direta aos intelectuais latino-americanos. Com foco na questão intercultural, fundamenta suas discussões sobre multiculturalidade e interculturalidade em autores como Stuart Hall, dentro do campo dos estudos culturais. Trabalhando com formação docente em música, a professora argentina questiona como a educação musical formal argentina exerce seu impacto na formação dos estudantes como sujeitos culturais, tendo como foco a formação de professores em conservatórios. Ela contextualiza a América Latina como um continente em que a interculturalidade é uma realidade e afirma que argumentos que buscam limites puros para explicar nossos processos socioculturais não representam nossa realidade. Em sua análise, a autora conclui que o caminho para alcançar uma formação de educadores musicais comprometida com a interculturalidade se vincula com a desconstrução das tradições que naturalmente pensam os conceitos musicais como universais. Trata-se de desfamiliarizar as matrizes epistemológicas e repensar as matrizes de tradição europeia.

Outro foco de discussão da colonialidade no ensino superior esteve em conteúdos e currículos de cursos de bacharelado. A pesquisadora María Inés Burcet (2017) dirigiu seu foco para a concepção de notação musical das instituições de ensino de música na Argentina. Ela entende que a concepção de notação musical predominante na academia mantém uma visão eurocêntrica, pois limita e reduz a capacidade dessa redação para um repertório, precisamente ao repertório acadêmico, além de reduzir as habilidades de escrita às de um código. “Assim, o repertório acadêmico é instalado como uma referência para a notação musical e tudo o que não se encaixa em suas alturas discretas e durações proporcionais (aspectos codificados pela notação), é considerado desvio” (BURCET, 2017, p.135).

A colombiana Pilar Holguín Tovar (2017), professora de teoria musical no ensino superior em seu país, examina a colonialidade epistemológica que embasa a teoria e a análise musical nas universidades. A autora tem como objetivo reconhecer os discursos hegemônicos predominantes, para então propor opções, visando a decolonizar essas concepções na educação musical profissional.

Tovar (2017) se baseia no conceito de *hybris do ponto zero* do intelectual decolonial Castro-Gomez (CASTRO-GOMEZ, 2007) para analisar as concepções dos estudos em teoria e análise musical na academia. Segundo a autora, as condições de colonialidade permanecem hoje nos programas de formação dos músicos latino-americanos, exigindo que se reflita sobre a descolonização da análise musical embasada no modelo epistêmico hegemônico do ponto zero, pois, segundo ela, a teoria musical já não fundamenta as práticas musicais atuais a priori e, por isso, é preciso abordar análises musicais transdisciplinares para poder compreender a música.

A professora e pesquisadora brasileira Euridiana Souza (2019) realizou análise documental do conteúdo dos currículos oficiais de quatro cursos de bacharelado em música de universidades públicas brasileiras. Também aplicou questionários com egressos desses mesmos cursos. Segundo a autora, sabe-se que na formação dos bacharéis no Brasil, a colonialidade pode ser presenciada por uma reprodutibilidade do sistema conservatorial europeu, não somente em suas práticas de ensino, mas especialmente na definição do objeto a ser ensinado, a música conhecida como música clássica/erudita/concerto. Fundamentada em conceitos decoloniais como a colonialidade do saber (Mignolo, Quijano, Castro-Gomez), Souza (2019) discute quais concepções epistemológicas de fazer musical e de cultura regem os currículos oficiais desses cursos, buscando situar uma manutenção dos valores coloniais eurocêntricos na formação dos bacharéis nessas universidades. Segundo Souza (2019b), o peso da colonialidade se torna evidente, não só em termos de um repertório instrumental/vocal europeu, como também de uma concepção de percepção auditiva, métodos de análise e pensamento musical.

O artigo escrito pelo professor argentino Sebastián Tobías Castro também tem como foco o ensino superior, mas distintamente de Tovar (2017), Burcet (2017) e Euridiana Souza (2019b), voltados para questões envolvendo currículo e conteúdos musicais, Castro (2017) aborda a questão da colonialidade analisando sua prática pedagógica na universidade, colocando em discussão a epistemologia musical que fundamenta uma ontologia da música centrada na música como objeto, sendo ambos os alicerces do modelo teórico-pedagógico musical conservatorial.

Os seis artigos apresentados a seguir (CÓRDOBA, 2017, 2019; NISCIA, 2017, 2019; ROSABAL-COTO, 2019; GONNET; 2017) questionam a colonialidade em temas que envolvem escolas de música formais e informais. O mexicano Córdoba (2017, 2019) propõe ações para integrar o som de povos originários, no caso, o som huasteco, no sistema escolar básico. Para o autor, a música não pode ser um objeto que valide a superioridade de uma cultura sobre a outra, razão pela qual a educação musical representa uma oportunidade para abarcar o repertório musical de raízes indígenas e, além disso, incorporar processos de aprendizagem e a visão de mundo de onde essas práticas musicais acontecem.

Os artigos publicados por Niscia (2017, 2019) e Rosabal-Coto (2019) tratam de sistemas de educação musical pública em seus países: Venezuela e Costa Rica, respectivamente. Niscia (2019) encara como colonial a postura do *El sistema*⁶ venezuelano na aquisição de seus instrumentos musicais de madeira. Analisando o mecanismo econômico por trás do comércio mundial de madeiras tonais, o autor mostra como pode ser identificada atualmente a relação colonial entre países do sul, que representam as maiores reservas mundiais dessas madeiras, com países ricos, que usam as madeiras na confecção de instrumentos musicais para orquestras,. O autor sugere que, por trás de todo o discurso de justiça social do *El Sistema*, há uma série de injustiças ambientais que atualmente não fazem parte das agendas públicas de discussão política nem do bom senso geral.

Rosabal-Coto (2019) também investigou um sistema público de educação musical, o Sistema Nacional de Orquestras da Costa Rica (SINEM), e buscou mapear relações colonialistas entre o discurso que o SINEM divulga para o povo costarriquenho e as realidades macro, materiais e simbólicas que coordenam esse discurso como prática social. Com base em autores decoloniais como Mignolo e Quijano, situa a criação do subalterno latino-americano através do

⁶ El Sistema ("O Sistema") foi idealizado e criado na Venezuela por José Antonio Abreu em 1975 e consiste num sistema de educação musical pública de orquestras, com acesso gratuito e livre para crianças e jovens adultos de todas as camadas sociais. A maior parte dos jovens músicos de El Sistema provém das camadas mais carentes da população.

discurso racista de superioridade dos europeus acima e além da origem geográfica. Sua análise se concentrou em como as noções de música e aprendizado que estruturaram a socialização e o aprendizado de música de um estudante no SINEM reafirmaram noções e práticas que poderiam ser rastreadas até a colonização pelo Império espanhol.

O autor classifica o SINEM como uma instituição neocolonial que, segundo ele, não coloniza um espaço geográfico, mas coloniza os corpos: “Os alunos de música submetem seus recursos corporais a uma instituição que reproduz uma tradição artística hegemônica. Essa tradição celebra a música como um objeto sônico criado por um compositor”. (ROSABAL-COTO, 2019, p. 175). Conclui que o SINEM produz um indivíduo para viver uma ordem social determinada por interesses de poder e políticos. Esse processo de neocolonização renova a agenda de converter indivíduos em cidadãos civilizados para os objetivos da modernidade e do capitalismo.

Ao contrário de Niscia e Rosabal-Coto, que investigaram o caráter colonialista de sistemas de educação musical, Gonnet (2017) buscou caracterizar a experiência da escola de Tango La Goni, em Buenos Aires, como uma experiência decolonial. O autor cita Walter Mignolo ao usar a categoria desobediência epistêmica quando foca seu olhar num coletivo de músicos que desenvolveram uma nova estrutura para construir conhecimentos musicais e não aceitaram a retórica e a lógica hegemônica do conhecimento. Analisando entrevista de um dos professores fundadores da escola, Gonnet (2017) mostra sinais de um giro decolonial dessa instituição. Para o autor, como a gênese desse movimento foi na prática musical que compõe a prática cultural do tango, que é mais ampla, está baseada numa concepção de música como performance ativa e essencialmente participativa, que se afasta e se diferencia das assimetrias e hierarquias que caracterizam os modelos hegemônicos.

Outro sinal de decolonização citado pelo autor (GONNET, 2017) se refere à ação docente na escola, que se dava na necessidade de fazer circular o conhecimento e na estratégia pedagógica de criação coletiva de arranjos. O autor vê aí um giro decolonial, pois existe uma mudança na concepção do professor como o sujeito que proporciona o conhecimento para o que promove um saber solidário, que é patrimônio do coletivo e garante sua continuidade.

Gonnet (2017) soma a esse argumento o fato de que a escola La Goni possui suas próprias regras e métodos de trabalho e de produzir conhecimento, além de sua forma de organização institucional e financeira. Segundo o autor, ela possui sua própria identidade mística, diferente dos cânones.

A análise dos dossiês das revistas RIEM e ACT sobre educação musical e pensamento decolonial permitiu uma visão sobre como a educação musical começa a inserir-se no debate decolonial latino-americano. O panorama mostrou que as pesquisas avançaram em diferentes contextos de educação musical, e temas como currículo, notação e teoria musical e formação de professores foram diferentes geradores de uma crítica à colonialidade e suas estruturas. Entretanto, percebi que desafiante olhar para as estruturas e práticas pedagógicas com esse viés da crítica aos processos estabelecidos pela colonialidade.

Olhares de autores brasileiros acerca do tema “Música enquanto prática decolonial”

A edição dossiê da revista PROA foi publicada em 2020 e é composta de 10 artigos de autores brasileiros, duas traduções e uma entrevista. A presente análise se refere aos artigos que compõem esse número do periódico. No quadro a seguir, o título dos artigos, seus autores e as instituições de ensino superior brasileiras às quais estão vinculados.

Quadro 4 – pesquisa em dossiês – Revista PROA

TÍTULO	AUTOR	IES
“O abre alas que eu quero passar”: rompendo o silêncio sobre a negritude de Chiquinha Gonzaga	Carolina Gonçalves Alves	UERJ
A música japonesa na Exposição Universal de Paris em 1900	Mateus Hayasaka	UNICAMP
O que foi considerado, na década de 1950, uma música “ganesa”	Yuri Pinto Ferreira	UNB
Mbaraka: a viola caipira Guarani mbya	José Calixto Kahil Cohon	USP

Asadoya Yunta: da resistência ao amor pelo colonizador	Gabriela Shimabuko	UNESP
Música Experimental, Técnicas Estendidas e Práticas Criativas como Ferramentas Decoloniais: um relato de várias torções e tensões	Marcello Messina	UFPB
	Carlos Mejía	UFPB
	Leonardo Feichas	UFAC
	Carlos da Silva	UFAC
	Arthur Martins	UFAC
A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe	-Clarissa Lotufo de Souza -Liz Leticia Martinez Ramirez -Juliane Cristina Larsen	UNILA
Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música,	Luis Ricardo Silva Queiroz	UFPB
Currículos mais musicais: considerações sobre transformações em matrizes curriculares indígenas, escolares e universitárias	Alexandre Herbetta	UFG
Modernidade, colonialidade e tradição: uma reflexão sobre o repertório padrão de concerto no estudo e prática do violino	Luiza Gaspar Anastácio	UFMG

Fonte: Elaborado pelo autor

Os primeiros cinco trabalhos (ALVES; SHIMABUKO; HAYASAKA; FERREIRA; COHON) abordam contextos em que práticas musicais apresentam alternativas decoloniais e discutem como a lógica colonial está presente em repertórios, na construção de imagens e discursos oficiais e no silenciamento e no apagamento étnico-racial de artistas brasileiros.

A questão do silenciamento como projeto colonial é tema do trabalho de Alves (2020), que discute a imagem da compositora Chiquinha Gonzaga e os processos de branqueamento e silenciamento da negritude da compositora. A autora estudou as representações da imprensa da época sobre Chiquinha

Gonzaga e sua concepção de como aconteceu a construção das representações de sua imagem.

A questão do apagamento e do silenciamento também é tema do trabalho de Shimabuko (2020). A autora analisa a violência simbólica presente na retirada de elementos textuais de uma canção Okinawa quando é traduzida para o japonês. Segundo a autora, sua temática anticolonialista é esvaziada e se torna um “slogan turístico”, levantando a discussão dos modos como a voz Okinawa é subalternizada no contexto nacional japonês.

A construção de imagens e conceitos oriundos de pontos de vista hegemônicos também é o tema do trabalho de Hayasaka (2020). Investigando a Exposição Universal de Paris em 1900, o autor problematizou o modo como a música japonesa foi ouvida e assimilada naquele evento. Ele conclui que o método de análise utilizado foi responsável por uma “maneira enviesada” de compreender a música japonesa. Nesse sentido, o autor enfatiza que equívocos e preconceitos do olhar ocidental sobre a música oriental podem ser ocasionados por certas ferramentas analíticas que são definidas por um modelo hegemônico.

Nessa direção, Ferreira (2020) trata da utilização político-ideológica de uma manifestação cultural de Gana conhecida como highLife. O autor buscou mostrar como funcionou a construção ideológica que impactou práticas da cultura popular para criar um sentimento de patriotismo. Nesse sentido, o autor apresenta os processos de disputa e uso político que cercaram a historiografia do highLife em Gana.

Cohon (2020) teve como foco as fronteiras entre culturas diferentes e as construções que se estabelecem nelas. O autor investigou a proximidade entre a viola caipira e o instrumento Guarani mbaraka, estudando a aproximação entre o padrão rítmico de acompanhamento da viola no gênero musical cururu pantaneiro com o do mbaraka em canções Guarani. Com base nos paralelos que traça entre essas duas culturas, o autor aventa a possibilidade de surgirem gêneros autênticos decorrentes do contato cultural.

Os quatro artigos do dossiê apresentados a seguir (MESSINA; SOUZA, RAMIRES e LARSEN; QUEIROZ, HERBETTA) abordam questões sobre a colonialidade em contextos educacionais. Com foco em currículos, repertórios e disciplinas, discutem a colonialidade no ensino superior de música no Brasil e na

América Latina, apresentando também alternativas decoloniais para superar a colonialidade.

Messina *et al.* (2020) apresentam propostas decoloniais para ensino de música por meio do uso de técnicas estendidas para a educação musical. Os autores desenvolvem esse estudo explorando a contradição entre os significados da palavra modernidade sob a óptica da estética musical e sob a óptica da colonialidade.

A presença da colonialidade em currículos no ensino superior de música é o foco dos trabalhos de Souza Ramires e Larsen (2020) e Queiroz (2020). Souza, Ramires e Larsen investigaram colonialidade em grades currículos de instituições de ensino superior em música de alguns países da América Latina e Caribe. As autoras concluíram que a colonialidade vem se perpetuando nesses currículos e que, quando disciplinas decoloniais estão presentes, estão como acessórios das práticas musicais eurocentradas.

Queiroz (2020) traz essa discussão para o contexto brasileiro, investigando a colonialidade nos currículos de educação superior em música no Brasil. O autor analisa os traços de colonialidade nos cursos de graduação em música no Brasil, apresenta aportes teórico metodológicos para a compreensão da colonialidade musical nesses espaços e propõe estratégias para um olhar decolonial para o ensino de música na universidade brasileira.

Também olhando para os currículos, o trabalho de Herbetta (2020) trata do potencial das musicalidades indígenas enquanto pedagogia contra-hegemônica. Analisando dois processos de reformulação curricular, o autor desenvolve a questão da música indígena como prática decolonial com base em argumentos epistemológicos e políticos fundamentados em intelectuais indígenas e no grupo Modernidade/Colonialidade.

Por fim, o trabalho de Anastácio (2020) aborda a colonialidade com foco no repertório exigido em processos seletivos no âmbito erudito em orquestras e cursos de graduação. Com seu estudo, a autora mostra que há perpetuação de repertório eurocentrado nesses espaços e sugere a discussão sobre a matriz de poder que caminha para a invisibilização da produção não europeia. Ela argumenta que a inclusão de uma música periférica nesses espaços deve ser

acompanhada da revisão de critérios hegemônicos nos processos de seleção de instrumentistas e nas situações de ensino e aprendizagem.

A análise desse periódico com autores brasileiros da área da música mostrou uma diversidade de olhares para a música na perspectiva decolonial. Mostrou que a lógica colonial está presente em diferentes dimensões da prática musical gerando silenciamentos e apagamentos. Nos contextos educacionais, manifesta-se em currículos, repertórios, disciplinas e pedagogias e aponta a urgência em criar alternativas decoloniais para a educação musical no Brasil.

A seguir, faço uma análise de outra publicação que aborda a música em perspectiva decolonial, porém mais específica. Trata-se de um livro que discute a música sob uma perspectiva afrodiaspórica.

Música e pensamento afrodiaspórico no Brasil

Obra escrita por autoras e autores negras e negros, o livro *Música e Pensamento Afrodiaspórico* foi publicado em 2022 e traz na sinopse, como escopo da discussão, a reflexão sobre os processos de produção, transmissão e circulação da música afrodiaspórica, nas dimensões estéticas e poéticas, considerando as subjetividades que as estruturam na contemporaneidade. Nessa perspectiva, considera-se que os artigos que compõem o livro podem trazer elementos que contribuam para compreender as discussões que articulam colonialidade e a música no Brasil. No quadro a seguir, os títulos dos capítulos e suas autoras e seus autores.

Quadro 5: Música e pensamento afrodiaspórico

TÍTULO	AUTORAS E AUTORES
Racismo acadêmico: um diálogo com o manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música	Eurides de Souza Santos
Artes musicais africanas e a educação básica brasileira	Beatriz de Souza Bessa

Imagens e sons da infância no Brasil colonial e pós-colonial	Lucilene da Silva
Uma perspectiva analítica da música de candomblé visando seus processos rítmicos: da ancestralidade africana a exemplos musicais.	Vinicius Amaro
Sons da resistência – uma introdução às relações entre músicas e afrodiásporas: relato de experiência de uma formação continuada com professores/as da escola básica	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas Oliveira Silveira (NEABI)
Os estudos das práticas musicais afrodiaspóricas: uma reflexão sobre como dizem que temos que ser	Luan Sodré de Souza
Pondo fim aos cativos: pistas-encruzilhadas curriculares e a construção de um novo mundo	Djenane Viera dos Santos Silva, Eduardo Guedes Pacheco, Wenderson Silva Oliveira
Os cucumbis do Rio de Janeiro: cortejos fúnebres e carnaval	Denise Barata Thaíse Rezende Lima
Práticas docentes emancipatórias e decoloniais: um relato � luz da abordagem músico-pedagógica ECCP (ensaio coral centrado na pessoa) e seus desdobramentos aplicados no ensino básico	Neide dos Santos
Gilberto Gil e a trilogia dos Res – refavela (1977) como declaração de identidade	Victor Fernandes Albergaria e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

Muthimbha uma performance de saberes e caminhos de África negra	Micas Orlando Silambo e Pedro Júlio Siteo
Ciclos rítmicos, toques no berimbau e maculelê: processos afrodiaspóricos em montagens de funk carioca	Renan Ribeiro Moutinho
Exu, afroperspectiva e outros conceitos no sarau divergente	GPEDIL Jhenifer Raul, Juliana Freire, Lucas Assis, Matheus Ferreira, Pedro Macedo Mendonça, Priscilla Hygino Donato, Raphaela Yves, Renan Moutinho

Nos treze textos analisados, foi possível perceber temáticas que também foram abordadas nas publicações anteriores, como a colonialidade nos currículos, o racismo epistêmico e as manifestações culturais afro e indígena como resistência decolonial. Todavia, os textos deste livro trouxeram à discussão perspectivas fundamentadas em autores e autoras negros e negras, apresentando outros olhares sobre a música e seus processos de aprendizagem.

Membros do Grupo de Pesquisa em Etnomusicologia Dona Ivone Lara (GPEDIL, 2022) apresentam um texto coletivo em que analisam, a partir de um processo etnográfico de ação participativa, um evento chamado de *Sarau Divergente*. O grupo analisa a forte presença de referências filosóficas e políticas oriundas da umbanda e do candomblé com base na seguinte frase do organizador do sarau: “nem marxista, nem anarquista, nem pan-africanista, minha política é prática de terreiro”.

Entre as referências analisadas, o grupo (GPEDIL, 2022) destaca a centralidade da música e, mais especificamente, do canto nas tradições religiosas de matriz africana. O grupo afirma que Exu é a própria base filosófica do Sarau, por seu caráter expansivo, sua agência comunicativa e múltiplas possibilidades de caminhos, que exalta a divergência e a pluralidade. Para eles,

o Sarau se encontra dentro de um campo afroperspectivista, pois tem na filosofia de matriz africana e afrodiaspórica suas bases conceituais.

O grupo (GPEDIL, 2022) conclui que, ao conectá-las por meio da música e da poesia feita em roda de maneira participativa, pessoas negras e pobres que se encontravam no *Sarau Divergente* entendem o espaço do sarau como um “motor” para a luta contra o racismo antinegro no cotidiano, produzindo força através de uma dialogia que pressupõe o conflito, a diversidade e a divergência como pontos positivos.

Vinicius Amaro (2022) apresenta uma problematização sobre a música de Candomblé numa perspectiva contextual e composicional, visando a um entendimento das expressões rítmicas associadas à função de um dos instrumentos do quarteto instrumental dessa tradição: o atabaque *Rum*. Com isto, seu trabalho estabelece diálogos entre o universo cultural do candomblé e o meio acadêmico-musical pela apreensão de princípios musicais identificados nos campos da composição, da performance, da etnomusicologia ou da teoria da música. Nessa direção, o autor investigou quais artifícios compositivos envolvem a música de Candomblé e como apreendê-los.

Amaro (2022) enfatiza que seu trabalho busca também despertar o interesse pelos saberes descolonizados para superar os limites impostos pela cosmovisão eurocêntrica, admitindo a importância de estudos mais adensados acerca da epistemologia musical do Candomblé. Para o pesquisador, é possível, por exemplo, por meio da discussão de processos rítmicos, tanger pontos que permeiam o entendimento de como eles são experienciados nos rituais religiosos e quais funções detêm, e assim, refletir sobre como eles podem ser úteis nos campos da composição, da performance, da teoria da música e da educação musical.

Micas Orlando Silambo e Pedro Júlio Siteo (2022) apresentam um ensaio com objetivo de caracterizar uma arte musical africana denominada *Muthimbha*, tendo por objeto a performance e as cenas rituais específicas que compõem todo esse fenômeno sociocooperativo. Segundo os autores, a natureza da Muthimbha reside em sua integração de várias formas de expressão características da vida da África subsaariana: o gesto, a dança (gesto estilizado), os adereços, a palavra falada, os instrumentos musicais e o meio da sua transmissão. Esses e outros

elementos são concatenados no fazer musical comunitário, contribuindo flexivelmente para uma interação dinâmica e integrada de distintos elementos, que extrapolam a tecnicidade da execução de um instrumento musical.

A busca por perspectivas filosóficas afrodiaspóricas também esteve na base de trabalhos que abordaram práticas artísticas musicais da afrodiáspora no Brasil, relacionando elementos tradicionais com a música popular contemporânea. Denise Barata e Thaíse Rezende Lima (2022) apresentam um estudo sobre os *Cucumbis* ressaltando a potência das memórias de africanos e africanas escravizados e escravizadas e as permanências e os deslocamentos dessas memórias nos corpos e nas vozes das pessoas pretas no Brasil atual.

O ensaio se debruça sobre o cucumbi como uma prática fúnebre e, por isso, dedicam atenção às cosmologias centro-africanas e às formas como esses povos se relacionam com a morte por meio de rituais específicos. Barata e Lima (2022) partiram da premissa de que há uma relação entre o apagamento cultural do Cucumbi com o racismo que estrutura a sociedade brasileira. Segundo as autoras, o medo da participação negra na instauração de fatos na memória e na construção da paisagem sonora nacional fez com que os ideólogos do estado-nação buscassem eliminar ou “refinar” os elementos de suas culturas.

O que não foi “refinado” passou a compor o campo do folclore, difundido regionalmente. Sendo assim, os cucumbis que foram apagados e silenciados dos jornais após o advento da República pelo poder público surgiram com nomes semelhantes e rituais diferentes em regiões do Brasil, como cacumbi e ticumbi, porém como cortejos associados ao folclore.

Renan Ribeiro Moutinho (2022) apresenta estudo sobre a influência de elementos musicais de origem banto em composições de funk carioca da primeira metade da década de 1990. Em sua pesquisa, demonstra a inclusão de sonoridades afrodiaspóricas, com foco nos sons da capoeira, o que chama de nacionalização do funk carioca a partir de 1989.

Como resultados do estudo, Moutinho (2022) aponta a utilização de gravações acústicas do instrumento berimbau numa composição intitulada *Berimbau* que deu destaque nacional à presença da capoeira nas produções musicais associadas aos bailes funk e à influência dessa composição em outras composições. O autor ainda traz elementos oriundos da capoeira e do maculelê

para a análise de um funk intitulado *Macumba Lelê* (1994), em que analisa a presença de toques do candomblé na composição.

Victor Fernandes Albergaria e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2022) apresentam pesquisa sobre o álbum *Refavela* de Gilberto Gil, tensionando o álbum dentro de seu contexto: em torno da década de 1970, momento em que a identidade pautada nas três raças e a democracia racial eram aspectos vigentes na sociedade e alimentadas por diferentes lados.

Analizando uma sequência de três álbuns de Gilberto Gil, *Refazenda* (1975), *Refavela* (1977) e *Realce* (1979), Albergaria e Freitas (2022) falam de uma *trilogia dos Res*, em que os espaços cantados mudam, mas as questões sociais e raciais se mantêm vivas. Segundo eles, *Refazenda* (1975) e *Refavela* (1977) falam de tempos e espaços da sociedade a partir de críticas, pois, segundo os autores, no registro cancional o tempo passa, mas nem tudo é cantado como melhora. Em *Realce* (1979), apontam que o espaço é a cidade grande, com sua luminosidade, suas linhas metroviárias, as discotecas, enfim, sinais de abundância eletrônica. Isso permite perceber outro movimento progressivo temporal da trilogia, também escutada nos timbres e nos arranjos desse terceiro disco.

Albergaria e Freitas (2022) concluem que, nos dias de hoje, em que acompanhamos notícias pelas telas e ansiando por tantas soluções, a *trilogia Re* se renova, se mostra atual. Ela nos faz pensar nas desigualdades que, quarenta e quatro anos depois de *Refavela*, seguem contando com agentes a seu favor. Segundo eles, é impossível não pensar na reconexão com a natureza, uma vez que a sociabilidade presencial foi atingida. Segundo eles, a tecnologia disponível “na palma de nossas mãos” atualiza uma numeração que, como mostram as pesquisas, tem classe e cor: é negra.

O livro também abordou processos de transmissão e aprendizagens musicais a partir de perspectivas afrodiapóricas. Os textos discutiram a pesquisa o ensino e a aprendizagem de música em espaços comunitários, na escola e nas universidades. Luan Sodré de Souza (2022) problematiza a fragmentação disciplinar do saber no campo da pesquisa em música. O pesquisador considera a lógica disciplinar enquanto paradigma ligado à colonialidade e a um sistema-mundo pautado na fragmentação e na racionalização quantitativa. Para ele,

numa concepção afrodiaspórica esse pensamento disciplinar não atende ao fenômeno em si.

Souza (2022) fala sobre um “imbróglio disciplinar” no exercício de pesquisar, construir e difundir conhecimentos relacionados às tradições musicais brasileiras. Em suas palavras, “Musicologia, Etnomusicologia, Educação Musical, Performance, a quem pertence o conhecimento”? O autor argumenta que, na construção e na difusão do conhecimento relacionado às artes musicais afrodiaspóricas, a ideia de complexidade deve sempre estar presente, pois quase sempre são compostas por um complexo de fazeres: cantar, tocar, dançar, rezar, comer, beber. Elas são de fato artes musicais de criar o saber. Elas são complexas na sua própria existência.

Eurides de Souza Santos (2022a) convida a comunidade musical acadêmica brasileira a pensar sobre a realidade do racismo no campo da música discutindo sobre o racismo no espaço acadêmico musical e trazendo para o debate a relevância das políticas de ações afirmativas. A autora destaca a ausência de “epistemologias, metodologias e visões de mundo produzidas pelas populações negras” nos currículos dos cursos de música e apresenta propostas para suprir essa lacuna. Entre as propostas estão: a implantação de cotas epistêmicas, a construção de currículos fundamentados nas epistemologias e práticas musicais negras acadêmicas e não acadêmicas e a inclusão da produção acadêmica de autoras/es negras/os na bibliografia curricular dos cursos superiores de música.

Aprofundando essa discussão sobre os currículos, Djenane Viera dos Santos Silva, Eduardo Guedes Pacheco e Wenderson Silva Oliveira apresentam um ensaio que trata sobre currículos em música em consonância com perspectivas insurgentes, contra-hegemônicas e decoloniais e que também contemplem sabedorias ancestrais do povo negro brasileiro em diáspora. Silva, Pacheco e Oliveira (2022) ressaltam que estão considerando currículos em música, além dos textos presentes em documentos, entendendo que currículos são redes de saberes tecidas nos múltiplos cotidianos de todas as existências. Destacam o fato de que currículos não são neutros e que seus conteúdos são fruto de tensões, afetos, seletividade e discursividade. O grupo defende que o ensino de música deve considerar as redes de saberes afrodiaspóricos como

possibilidades inventivas nos currículos orientados nos pensamentos sobre os potenciais espaços, lugares e territórios outros, além daqueles que institucionalizam a prática pedagógica musical e repetem as lógicas opressivas de exclusão e violência raciais, de gênero e sexuais.

Pensando nessa concepção ampla do currículo além dos textos oficiais, Lucilene da Silva (2022) problematiza o racismo no universo da música para a infância. A Autora apresenta um estudo sobre a realidade das crianças brasileiras no período colonial e pós-colonial e a relação dessas realidades sociais com o repertório das músicas e brincadeiras. Seu estudo apontou a quase inexistência de registros de brincadeiras da infância africana e indígena no período colonial e a violência com que as crianças eram tratadas. Segundo Silva (2022), tal descaso com a cultura e com a violência aparece ainda hoje nas várias camadas de pobreza definidas pela cor da pele e pela etnia com todos os estereótipos impostos. A ampliação dos estudos acerca do repertório infantil comprovou a predominância de conteúdos que reproduzem ideias de exclusão. A autora conclui que os resultados do estudo levam a refletir sobre a importância de praticar e disseminar a diversidade e buscar brincadeiras de origem africana, em vez de continuar reproduzindo aquelas que perpetuam as mazelas do passado.

Nessa direção, um dos textos analisa a formação de professores de música nessa perspectiva afrodiaspórica. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas Oliveira Silveira apresenta um texto assinado por um coletivo de nove pessoas (NEABI, 2022) em que analisam uma formação continuada para professores/as da educação básica oferecida pelo NEABI no contexto universitário. O projeto teve como ponto de partida refletir sobre as relações entre sons, músicas e afrodiasporas na busca por materializar uma iniciativa sociocultural voltada para profissionais da educação básica. Segundo o grupo, o curso teve como mote coletivo estimular reflexões sobre questões étnico-raciais entre professores/as da educação básica. No texto, o NEABI (2022) compartilha algumas vivências desse projeto, salientando reflexões emergentes que dialogam com as perspectivas contemporâneas sobre música e o pensamento afrodiaspórico. Para tal, relatam e refletem sobre as experiências vivenciadas

nessa formação, tentando elencar as potencialidades que foram promovidas em decorrência de sua realização.

A escola básica também foi abordada nesse livro. Beatriz de Souza Bessa (2022) apresenta um ensaio fruto de trabalho que realizou em Curso de Especialização sobre Práticas Musicais na Educação Básica. A autora relata que durante os estudos sobre Pedagogias da Música ficou surpresa com a ausência de metodologias para o ensino musical que tratassem de música afro-brasileira, promovida por autores pretos ou pretas e com a ausência de autores e teorias no currículo daquela disciplina que abordassem a ancestralidade africana. Nesse sentido, Bessa (2022) iniciou uma pesquisa sobre pedagogos musicais pretos que voltassem seu olhar para a música das sociedades tradicionais africanas e seus usos pedagógicos e encontrou a obra do pesquisador, professor e músico nigeriano Meki Nzewi. Bessa explica que os escritos desse professor objetivam incluir nos currículos escolares de alguns países africanos atividades em sintonia com os princípios da música africana dos povos originários e que suas teorias e aplicabilidades se voltam para o ensino regular em escolas.

Assim, com base na obra de Meki Nzewi, Bessa (2022) apresenta reflexões sobre o conceito de artes musicais africanas e suas possibilidades de uso em suas próprias práticas pedagógicas na escola regular. Como conclusão, enfatiza que um planejamento de aula afinado com o conceito de artes musicais nativas africanas pauta-se na vivência da música baseada no coletivo e não no individual – com foco no grupo e não no indivíduo. Para ela, é urgente e imprescindível buscar uma epistemologia da educação musical afro-brasileira que se sobreponha ao colonialismo

Também com o olhar voltado para a escola de educação básica, Neide dos Santos (2022b) apresenta uma abordagem músico-pedagógica de sua autoria chamada de Ensaio Coral Centrado na Pessoa (ECCP). Essa abordagem traz um roteiro de ensaios/aulas que pode ser aplicado em diversos espaços, com distintas finalidades, respeitando as diversas especificidades. Santos (2022b) localiza seu trabalho no contexto de combater a invisibilidade da cultura africana e explica que seus projetos almejam inserir práticas emancipatórias e decoloniais nos espaços escolares, trazendo conceitos como a circularidade, o sentimento de pertencimento, oralidade, ancestralidade e a espiritualidade,

presentes nas pedagogias negras/decoloniais. Segundo ela, o Ensaio Coral Centrado na Pessoa (ECCP) ocupa o entre-lugar da resistência a tudo aquilo que vinha como negação da musicalidade negra, como oralidade, elos afetivos e ancestrais, inserindo atividades reflexivas sobre tais temáticas

Santos (2022b) lembra a importância de inserir as práticas pedagógicas emancipadoras, decoloniais, abrangentes e significativas no ambiente da escola, como oportunidade de repensar outras formas de aprender, construir e executar novas conexões pedagógicas sob um outro olhar, com vistas a romper com estruturas que trazem traços excludentes, racistas e preconceituosos.

O conteúdo do levantamento de pesquisas mostrou que a área da Música está articulando a colonialidade com as práticas musicais em diferentes dimensões. Tais pesquisas fazem crítica à epistemologia eurocentrada, abordando o racismo epistêmico e levantando a necessidade de olhar para outras músicas partindo de epistemes a elas conectadas, chamando atenção para a necessidade do conhecimento centrado em perspectivas indígenas e afrodiaspóricas. No campo específico da Educação Musical, destaque para a necessidade de decolonizar currículos e metodologias nos variados espaços em que a música é transmitida: em comunidades, escolas e universidades. É com esses pontos de análise que reflito a seguir sobre o levantamento até aqui realizado e a elaboração da questão que irá embasar esta pesquisa.

2.3 PENSAMENTO DECOLONIAL E EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

Olhando para o levantamento realizado em trabalhos acadêmicos, artigos e edições especiais, e considerando o interesse desta pesquisa por contextos de ensino de música, buscou-se, de maneira geral, organizar a produção do conhecimento anteriormente apresentada em dois grandes grupos: os trabalhos que investigam práticas musicais e decolonialidade e os que investigam a colonialidade em contextos educacionais.

Minha leitura sobre os trabalhos apresentados é que o grupo das práticas musicais e decolonialidade se caracteriza por apresentar investigações e questionamentos sobre as práticas musicais indígenas e a música afro-

diaspórica como alternativas decoloniais para construir uma concepção de música não eurocentrada. Problematisa a presença dos saberes musicais populares no conjunto de saberes musicais que estruturam nossa sociedade colonial e valorização das pessoas que compõem essas culturas. Também percebi trabalhos que buscam investigar e problematizar como a lógica colonial está presente em repertórios, na construção de imagens e discursos oficiais, no silenciamento e no apagamento étnico racial.

Como esta pesquisa se insere no campo da Educação Musical, o foco das análises se concentrou no estado do conhecimento dos trabalhos do segundo grupo, que aborda a colonialidade em contextos educacionais. Assim, busquei concentrar a atenção para identificar os temas que estão em investigação e debate, reconhecendo os avanços, tendências e possíveis lacunas.

Foi possível perceber que a característica desse grupo, no atual estado do conhecimento, é seu foco maior no ensino superior. Nesse contexto, há uma grande atenção na abordagem sobre os currículos e o domínio do conhecimento eurocentrado nas concepções de música e nas metodologias de ensino.

A discussão tem avançado na identificação dos traços de colonialidade e sua presença estruturante na definição dos saberes e estruturas dos cursos de música nas universidades brasileiras. Nesse contexto de estudo, uma tendência dos trabalhos é apresentar propostas fundamentadas teórica e metodologicamente na decolonização dos currículos e espaços de ensino de música nas universidades brasileiras. Outra tendência é propor outras epistemologias, de autores indígenas e afrodiaspóricos para embasar análises e construir referenciais teóricos.

Uma característica entre os trabalhos que abordam contextos educacionais é a lacuna deixada pela menor presença de trabalhos com foco na escola básica. Entre eles, percebe-se que a ERER (Educação para Relações Étnico-Raciais) é um dos temas predominantes. Esses trabalhos se concentram mais no âmbito dos ensaios do que das pesquisas e apresentam um debate sobre os saberes e as tensões que surgem dessa abordagem na sala de aula: trazem aporte teóricos, problematizam perspectivas e apresentam propostas pedagógicas sobre essa temática.

Outro foco dos trabalhos que abordaram colonialidade na escola foi a questão curricular, argumentando a favor da inserção da música indígena e afro-brasileira como alternativa para decolonizar os currículos de música na escola básica.

Além do menor foco das pesquisas na escola básica, outra lacuna é o olhar para a estrutura e a prática pedagógica. Tanto nos trabalhos que abordam o ensino superior quanto nos que abordam a educação básica, a tendência é abordar a dimensão da colonialidade acerca dos conhecimentos e saberes.

São poucos os trabalhos que investigam práticas pedagógicas e questionam a colonialidade nas estruturas pedagógicas. Nesse sentido, surge a questão: se tirarmos umas músicas e colocarmos outras, com as mesmas estruturas pedagógico-musicais, haverá mudança efetiva no que se refere a colonialidade musical? Percebendo uma possibilidade de lacuna nesse contexto, o olhar desta pesquisa se voltou para a prática pedagógica e para possibilidades de subverter metodologias coloniais na aula de música na escola.

No capítulo seguinte, apresento o referencial teórico da pesquisa, articulando a colonialidade como elemento intrínseco e que estrutura relações na sociedade brasileira, a aprendizagem criativa como abordagem que relaciona a criatividade com as situações de aprendizagem na sala de aula e a concepção freirena como pedagogia decolonial.

3 AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL PROBLEMATIZADORA

Os levantamentos em pesquisas e periódicos apresentados mostraram que a discussão sobre colonialidade está mais concentrada em trabalhos que abordam os saberes musicais de povos indígenas e afro-brasileiros. Já nos trabalhos que estudam perspectivas educacionais em música, as pesquisas que discutem a colonialidade têm seu maior foco nos currículos; a maioria dos trabalhos abordou o ensino superior e menor número se voltou para a escola básica.

Os trabalhos que investigam a colonialidade na educação musical no Brasil estão mais concentrados no âmbito do que é ensinado, problematizando o domínio do conhecimento europeu, a influência da metodologia conservatorial nas universidades na formação de professores e na educação musical em geral. Também abordam o questionamento da colonialidade na construção das concepções de música e na sistematização do ensino nas instituições de ensino superior de música no Brasil.

Entende-se a colonialidade com base no sociólogo peruano Quijano (2000; 2007) como a lógica dos processos de colonização que operacionalizam a exploração das sociedades colonizadas e, nesse sentido, colonialidade e colonialismo admitem diferentes entendimentos. Para Quijano (2007), o colonialismo significa o domínio de um povo (colonizadores) sobre o território de outro (colonizados) que, pela força política e/ou militar, subjuga essa população para garantir a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores.

Para Quijano (2000, 2007), a colonialidade é o padrão de relações de dominação que se instaura pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. A naturalização possibilita a perpetuação das relações de dominação e garante a exploração de uns seres humanos por outros. Subalterniza os conhecimentos, experiências e formas de vida do grupo que é explorado, inclusive em relação ao acesso e ao reconhecimento de saberes musicais.

O controle sobre a maneira como se estruturam as relações sociais funcionou como um alicerce da empreitada colonial. Quijano (2000) situa a ideia

de raça como a maneira de legitimar as relações de dominação que estruturam as relações sociais no projeto colonial em que os povos dominados são colocados em situação natural de inferioridade. Para o autor, o racismo é o princípio que estrutura a economia, a política, as diversas formas de poder e a existência em sociedades colonizadas, constituindo-se em elemento central na discussão da colonialidade.

Por outro lado, intelectuais como a boliviana Silvia Rivera Cuzicanqui (2015) e a guatemalteca Aura Cumes (2012), que abordam a colonialidade com base no pensamento feminista e indígena, apresentam em seus trabalhos uma perspectiva interseccional e articulam também questões como etnia, sexualidade e gênero, ampliando assim a discussão sobre a colonialidade para além da questão da classe e da raça. Seus trabalhos destacam outras hierarquizações construídas pela colonialidade como estruturantes nas sociedades coloniais e discutem a subjugação exercida pelo patriarcado, machismo, sexismo e homofobia. Essas autoras tratam do corpo como território colonizado abordando a colonialidade de uma maneira mais concreta, analisando as consequências na vida das pessoas e as marcas em seus corpos e mentes.

Nesta pesquisa, o conceito de colonialidade é abordado de forma ampla. No contexto dos sujeitos da pesquisa, pessoas em alfabetização, em busca de um direito social que lhes foi negado em algum momento de suas vidas, essa ausência pode ter sido motivo para ocuparem determinados papéis e lugares sociais atualmente. Nessa direção, o olhar sobre colonialidade se amplia e se volta também à produção e à aplicabilidade do conhecimento e ao controle das formas de pensar e de viver.

Para Rosabal-Coto (2014), a colonialidade opera em quatro domínios da experiência humana: 1) posse de terra em grande escala, exploração da força de trabalho e controle financeiro; 2) controle político da autoridade; 3) controle de gênero e sexualidade e 4) controle do conhecimento e subjetividade. Nesse sentido, a colonialidade é teorizada em três esferas principais: uma esfera econômico-política (a colonialidade do poder); uma esfera epistemológica (a colonialidade do saber) e outra mais ontológica (a colonialidade do ser).

A *colonialidade do poder* é um conceito chave sistematizado por Anibal Quijano (2000, 2007) para concretizar a ideia da manutenção da colonialidade

na América Latina após a independência política de suas antigas metrópoles. Denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação e das estruturas do “sistema mundo moderno ocidental” (Grosfoguel, 2008, p. 126), fundamental para superar a ideia de que os processos de dominação típicos da modernidade teriam terminado com o fim do colonialismo.

Já a *colonialidade do saber* pode ser entendida como a dimensão epistêmica da colonialidade. Castro Gomez (2007) coloca a ideia do eurocentrismo epistêmico e o colonialismo como faces de uma mesma moeda: o eurocentrismo é uma das lógicas para o funcionamento da empreitada colonial. O filósofo aduz a essa crítica sua ideia de Hybris do ponto zero que, para ele, se trata de um ponto de partida supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo se assume como a mais perfeita de todas as linguagens humanas e que reflete a mais pura estrutura universal da razão. É essa pretensão de neutralidade e universalidade do pensamento científico que sustenta a suposta superioridade epistêmica que subjuga as outras formas de produzir conhecimento e compreender o mundo.

A dimensão da *colonialidade do ser* tem como ponto central a negação do outro não eurocêntrico. Segundo Maldonado-Torres (2007), envolve os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e suas marcas atravessam a constituição do sujeito, tanto do lado do/a colonizado/a quanto do lado do/a colonizador/a. O autor entende a modernidade como uma conquista permanente na qual o constructo “raça” permite o avassalamento total da humanidade do outro. À medida que a colonialidade se perpetua nas antigas colônias, agora países independentes, as formas de opressão e subjugação das pessoas e seus corpos vão se atualizando, mudando de nomes e meios, mas continuam estruturando a hierarquização social e determinando a constituição dos sujeitos.

Queiroz (2020) propõe diretrizes para pensar e implantar estratégias decoloniais para o ensino e a aprendizagem da música na educação superior do Brasil, com base num estudo que investigou os projetos pedagógicos e documentos relacionados às propostas e estratégias de ensino de vinte importantes universidades do Brasil na área de música. Considerando que as dimensões da colonialidade (poder, saber e ser) se misturam e se retroalimentam, as diretrizes propostas por Queiroz (2020) foram construídas a

partir de um olhar amplo e integrado de como essas esferas estão conectadas, levando em consideração seus estudos sobre os impactos da colonialidade na música e seu processo de institucionalização no Brasil.

É com base nessa concepção ampliada da colonialidade musical proposta por Queiroz (2020) que busquei argumentar quais dimensões da colonialidade são abordadas nesta pesquisa em Educação Musical. Com a consciência de que seu trabalho tem como contexto o ensino superior, suponho ser possível pensar com o autor o contexto da escola de educação básica. Para isso, a reflexão se volta para as diferentes dimensões da colonialidade que estão em jogo quando o assunto é o questionamento das violências coloniais que se perpetuam no ensino de música no Brasil.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe avançar na investigação de estruturas da colonialidade nas dimensões ontológica e pedagógica, problematizando a presença e o papel dos sujeitos em situações de aprendizagem musical. Como questionar a colonialidade sem olhar para as pessoas e o papel social de cada uma?

Como a lógica do processo de colonização e a operacionalização da superioridade arbitrária que estrutura as sociedades coloniais, a colonialidade se manifesta nos saberes e currículos, conforme as pesquisas na área da Educação Musical vêm mostrando. Partindo desses conhecimentos, o foco nesta pesquisa se volta para as práticas pedagógicas em educação musical na escola.

Nessa perspectiva, busquei aporte na concepção de pedagogias decoloniais, embasado nas ideias da pesquisadora Catherine Walsh (2013, 2014, 2015). Trata-se de práticas pedagógicas que abrem outros caminhos de pensamento que desafiam e questionam a razão única da modernidade e o poder colonial ainda presente. Segundo ela:

As pedagogias assim concebidas não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas de pessoas e povos, mas são parte integrante das suas lutas e perseverança ou persistência, das suas lutas de consciência, afirmação e desalienação, e das suas lutas – em face à negação da sua humanidade – de ser e tornar-se humano⁷ (WALSH, 2013, p. 31, tradução minha).

⁷ Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bre gas – ante la negación de su humanidad – de ser y hacerse humano

As pedagogias decoloniais devem buscar o estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, propondo processos e projetos de caráter e intenção decoloniais (Walsh, 2013). Para a autora, pedagogias decoloniais se empenham em transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológico-existencial, epistêmica que foi – e é – a essência e o resultado do poder da colonialidade.

Walsh (2013) contextualiza a importância da obra de Paulo Freire na base do pensamento pedagógico decolonial na América Latina, apontando que o desenvolvimento de ações de resistência física, política, ontológica e simbólica de um grupo marginalizado passa pela pedagogia crítica. A autora afirma que Freire deu os fundamentos para pensar politicamente a pedagogia e destaca a prática pedagógica freireana desenvolvida *com* e não *para* os sujeitos. Segundo ela, é uma pedagogia baseada na análise político-social sobre as condições vividas como maneira para chegar à conscientização, condição necessária para a transformação.

A pedagogia de Freire exige a responsabilidade de pensar criticamente, de se posicionar na relação com seu próprio ser e com a realidade, o que, para Walsh (2013) exige uma postura ética do ser humano *no* e *com* o mundo. Segundo ela, no pensamento freireano, essa ética é inseparável da prática educativa e está na própria raiz da luta que confronta quaisquer condições de opressão e suas manifestações e desdobramentos.

Ao longo de sua obra, Paulo Freire passa a incorporar e nomear essas condições de opressão a partir da racialização e da colonização. Walsh (2013; 2014) localiza nas obras de Freire do final da década de 1980 e da década de 1990 uma ampliação de sua forma de ver e compreender a complexidade da opressão e da liberdade. As citações à obra de Fanon são anteriores a isso, mas em seus escritos mais recentes, Freire dialoga com o pensador martinicano falando diretamente da desumanização na relação opressor-oprimido e colonizador colonizado, além de debater a “cor da ideologia” e o machismo.

Mota Neto (2016; 2018) apresenta pesquisa que mostra o pensamento freireano na base do pensamento que articula o pedagógico com o decolonial na América Latina. Segundo o autor, a obra de Freire faz críticas contundentes à natureza colonialista da sociedade e da ciência dominante propondo uma

educação popular dialógica, intercultural e conscientizadora sustentada em suas utopias rebeldes, subversoras e insurgentes. O autor se debruça sobre a obra de Freire e discute suas contribuições para a formulação de uma pedagogia decolonial na América Latina, pois, segundo ele, fornece elementos para a articulação entre o pedagógico e o decolonial. Em suas palavras “tanto para pensar pedagogicamente a decolonialidade quanto para refletir, em termos decoloniais sobre a pedagogia” (MOTA NETO, 2018, p. 6).

Nesta pesquisa, o olhar se volta para o saber musical a partir do lugar que o estudante ocupa e como participa de seu processo de aprendizagem. Segundo Freire, a emancipação das pessoas no processo educativo se dá na possibilidade de todas e todos desempenharem um papel ativo e desenvolver a consciência crítica (FREIRE, 1987; 2001). Nesse sentido, olhar para o que os estudantes produzem e como participam pode ser uma forma de enxergar e compreender as facetas da colonialidade que marcam a constituição social das pessoas na escola e as estruturas pedagógicas de aprendizagem musical.

A participação e os processos participativos são tratados por Freire (1979) como elemento central para o caráter democrático nas dimensões da política, da pesquisa ou da educação. Ao explicar a ideia de democratização fundamental para a construção de uma sociedade aberta, o autor (1979) relaciona a participação com a possibilidade de as pessoas terem papel de decisão nos rumos da organização social e política. Para Freire (1979), a participação é elemento democratizante na sociedade, na comunidade ou na sala de aula, à medida que coloca as pessoas em papel ativo para fazer escolhas e tomar decisões sobre os rumos da organização social ou, no caso da sala de aula, do seu processo de aprendizagem.

Freire (2000) apresenta sua visão sobre a participação comunitária fazendo uma reflexão sobre a participação de forma mais ampla. Em sua concepção, a participação e o papel ativo se relacionam ao exercício de mostrar a própria voz, perguntar, propor e decidir. Segundo ele, é um direito de cidadania, necessária para a prática educativa que se pretende democrática. Em suas palavras

Constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de

sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores. (FREIRE, 2000, p. 73)

A questão da autoridade nos espaços educativos é um dos pontos de discussão na obra de Paulo Freire. Se, para o autor, o trabalho de educadoras e educadores é auxiliar as pessoas a decifrar e a transformar o mundo, é de fundamental importância considerar a autoridade em relação ao campo do conhecimento, a autoridade pedagógica e a autoridade política como componentes do trabalho docente.

A partir da atividade pedagógica, educadoras e educadores estabelecem autoridade em relação ao conhecimento em processos que ocorrem entre pessoas e seus saberes, a partir dos quais possuem a capacidade para elaborar conceitos iniciais. É parte da autoridade docente sistematizar tais saberes e o confronto deles com outros saberes e teorias.

Nessa direção, Freire destaca a autoridade pedagógica em que educadoras e educadores devem garantir a todas as pessoas a exposição do que sabem, propondo estratégias pedagógicas que possibilitem a construção de conhecimento por meio de trocas e relações com o conhecimento popular e com o sistematizado, permitindo às pessoas problematizar temas e comportamentos sociais. Freire também considera a autoridade política na tarefa de educadoras e educadores de avaliar e contemplar nas práticas pedagógicas as relações entre a educação e a sociedade, visando à compreensão e ao questionamento das estruturas nas quais a humanidade se organiza.

A reflexão de Freire sobre o papel da autoridade nos processos educativos está na base de seus argumentos a favor da superação dos autoritarismos da educação bancária, modelo seguido, segundo o autor, pelas pedagogias do opressor e do colonizador (FREIRE, 1987; 2001; 2002). Refletindo sobre o neocolonialismo na África e movimentos revolucionários latino-americanos do século XX, o autor (2002) fala sobre a construção de um novo poder e de uma nova educação pós-revolução.

Ele enfatiza que os conteúdos e métodos precisam ser substituídos, com vistas a uma nova sociedade a ser criada e que só poderá acontecer num

movimento que considere a rigorosidade. Todavia, alerta que para isso é imprescindível desmistificar a relação falsa entre rigor e imposição utilizada pelas pedagogias coloniais. Em suas palavras:

Este clima real, concreto, leva os autoritários a estabelecer a relação falsa entre rigor e imposição, rigor disciplina rígida, rigor e autoritarismo. O fundamental, para nós, jamais seria negar a necessidade do rigor que tem a revolução desde o começo de seu processo, mas desmistificar a falsa relação, dada como necessária, entre rigorosidade e autoritarismo. (FREIRE, 2002 p. 93)

A autoridade pedagógica é indispensável para a formação das pessoas, na perspectiva de aprender problematizando sua realidade e ajudar o outro a se tornar autor da história. É desafiadora, competente e comprometida com uma formação autônoma. Já a autoridade disfarçada de autoritarismo inibe a busca e a inquietude, negando a possibilidade da curiosidade.

Freire (2002) sustenta a importância da rigorosidade do trabalho pedagógico que busque romper com a concepção elitista e bancária. Segundo o autor, o mundo do opressor e do colonizador está sustentado no autoritarismo e a consciência das pessoas acaba ficando imersa nessa lógica, produzindo, por um lado, o medo de ser livre e, por outro, o desejo de liberdade. Nessa direção, a autoridade de professoras e professores está voltada para a geração de alternativas pedagógicas capazes de produzir jeito novo de organizar a aprendizagem e a vida. Freire salienta que para educadoras e educadores democráticas/os o ato de estudar, aprender e de ensinar são fazeres sérios, exigentes, mas não necessariamente autoritários.

É com esse pensamento sobre os processos participativos que se considera nesta pesquisa o potencial de práticas criativas⁸ em educação musical para colocar estudantes num papel ativo em seu processo de aprendizagem musical, tendo como base a abordagem da aprendizagem criativa (CRAFT, 2005; 2008; BEINEKE, 2009; 2012; 2019) que articula a criatividade com o olhar voltado para os processos de ensino e de aprendizagem. A aprendizagem

⁸ Considero os termos criatividade e práticas criativas de acordo com a proposta de Pelizzon e Beineke (2019): “O termo criatividade se refere ao campo de pesquisa, incluindo teorias, conceitos e definições. Já a expressão prática criativa contempla os dispositivos utilizados visando ao desenvolvimento da criatividade, isto é, os procedimentos e os princípios que possibilitam que a criatividade emergja, tais como as atividades e estratégias metodológicas que visam ao fazer musical criativo” (idem, p. 10).

criativa considera a capacidade de todas e todos para realizações criativas, reconhecendo seus potenciais de construção de sentidos e tomadas de decisão. A criatividade é entendida como uma construção social, influenciada pelo contexto e desenvolvida na relação entre as pessoas.

Craft (2005) apresenta as especificidades na concepção de criatividade no contexto da aprendizagem criativa: (1) na escola, é insuficiente procurar identificar ou medir a criatividade, pois a meta maior é o desenvolvimento criativo de todos os estudantes; (2) o foco das pesquisas não é a criatividade “comprovada” de grandes gênios ou produtos notáveis, pois o foco são crianças e jovens em situação de aprendizagem. Segundo a pesquisadora, a aprendizagem criativa procura capturar tanto a perspectiva do professor, o ensino criativo, voltada ao uso de abordagens pedagógicas imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, como o ensino para a criatividade, que tem foco no desenvolvimento criativo dos estudantes.

Sobre o ensino criativo, Craft (2005) afirma que ele oferece oportunidades para estudantes serem criativos, beneficiando-se dos espaços fornecidos pelo professor, para manter e desenvolver a sua própria aprendizagem criativa. As propostas pedagógicas podem ser encorajadoras da criatividade das pessoas. Beineke (2009, 2015) investiga a ideia do ensino criativo no campo da educação musical a partir de um estudo de caso em aulas de música nos anos iniciais do ensino fundamental com foco na composição musical coletiva. Ela analisou que essas formas de participação criativa coletiva, propostas por professoras e professores, podem estabelecer um grupo de estudantes mais engajados nos processos de aprendizagem musical.

O ensino para a criatividade tem o olhar mais voltado para as/os estudantes, buscando que desenvolvam seu próprio pensamento e comportamento criativo no desenrolar do processo de aprendizagem. Nessa direção, trabalhos da área da Educação Musical brasileira (BEINEKE, 2009; 2019; VISNADI e BEINEKE, 2016; PINHEIRO MACHADO, 2013; OLIVEIRA E BEINEKE, 2020) focam as/os estudantes em seus processos criativos e evidenciam os processos de significação atribuídos à experiência musical criativa. Apontam que atividades criativas desenvolvidas em ambientes coletivos e colaborativos exercem papel fundamental no desenvolvimento da imaginação,

valorizando as experiências musicais das/dos estudantes ao colocar as pessoas num papel de protagonismo em seus processos de aprendizagem.

Com base na abordagem da aprendizagem criativa, considera-se que práticas criativas em educação musical podem desenvolver a imaginação, a tomada de decisões, a resolução de problemas e o papel ativo do estudante no seu processo de aprendizagem. Ao protagonizarem as próprias produções criativas e terem essas produções reconhecidas como legítimas, considero que é possível colocar os saberes das/dos estudantes em outro lugar, diferente das hierarquizações típicas da colonialidade.

Nessa perspectiva, mas sob o olhar da educação musical, Oliveira e Beineke (2020) apresentam e discutem uma investigação sobre a composição em aulas de música com estudantes da EJA, tendo como fundamentação teórica os conceitos freireanos de diálogo e conscientização. Entre os resultados apresentados, o autor e a autora destacam que, compondo, estudantes puderam participar do processo de aprendizagem como sujeitos ativos, no qual aprenderam com sua realidade musical, dialogando sobre ela e abrindo espaço para ampliar sua visão de música e de mundo. A possibilidade de fazer escolhas, proporcionada na composição, permite tomar decisões que influenciam na definição dos rumos do seu processo de aprendizagem.

A questão de conscientização das pessoas sobre seus papéis na realidade musical foi objeto do estudo de Beineke e Oliveira (2021). Para a autora e o autor, quando refletiram sobre os processos de composição que vivenciaram, as/os estudantes deram depoimentos que puderam ser olhados sob a perspectiva do processo de tomada de consciência de um papel mais ativo na realidade musical e de que podem ajudar a escrevê-la. Nesse sentido, as práticas criativas que se estabelecem durante atividades de composição musical, por exemplo, deslocam as/os estudantes para o centro do processo educativo. Mobilizam suas referências de mundo e de música, numa mistura de elementos construídos socialmente em sua trajetória de vida.

Queiroz (2020), ao propor estratégias para um olhar decolonial para o ensino de música na universidade brasileira, aponta para a compreensão da colonialidade musical nesses espaços envolvendo diferentes dimensões, como a incorporação de músicas produzidas em contextos culturais diversos, a

diversidade na organização curricular e nas formas de aprender, o compromisso com a justiça social e incorporar a criação como elemento fundamental da ação educativa em música.

Nessa dimensão da criação musical como proposta decolonial para o ensino de música nas universidades, Queiroz (2020) propõe colocar a criação no âmbito da ação educativa em sentido pleno, com foco em buscas e experimentações diversas e em processos de pesquisa sonora e cultural em geral. O autor destaca a necessidade de buscar formas de criação musical diferentes das consolidadas nos cursos de graduação atualmente, onde dominam normas, padrões e teorias gramático-musicais advindas da música erudita ocidental ou dos cânones consolidados da música popular, sobretudo o jazz americano. Queiroz propõe, portanto, desenvolver a criação com novas incursões no âmbito das culturas musicais diversas.

Para aprofundar os estudos sobre o potencial da criatividade como orientação pedagógica que pode estabelecer práticas participativas e críticas em educação musical, buscou-se investigar as ideias de Paulo Freire sobre a ação criativa. Nesses estudos, destacou-se o trabalho do professor Agostinho da Silva Rosas (2008, 2016) com objetivo de localizar a criatividade como conotação fundante do pensamento freireano em educação.

Segundo Rosas (2008, 2016), criatividade nunca foi tema gerador em sua discussão, mas ao estudar a obra de Freire percebeu que criatividade e ação criativa transitaram direta e indiretamente em seus livros. O autor (2016) ressalta que Paulo Freire nunca foi estudioso de criatividade, mas que em toda a extensão de seu pensamento, criatividade foi palavra fundante na direção da ação criativa como pressuposto para a educação libertadora.

Nessa direção, para Rosas, o argumento acerca da criatividade na obra de Paulo Freire deve estar fundamentado no processo de libertação humana em que a ação criativa é correlacionada a uma condição humana em busca por sua libertação. Em suas palavras:

Criatividade libertadora expressa dimensão qualitativa com a qual se opõe semântica, política e filosoficamente aos modelos que explicam criatividade sob as bases da educação dominante, tradicional. Trata-se da opção que assume na ação de criar e recriar, influenciada pela

lógica epistemológica e teórico-filosófica paulofreireana, o princípio que move as relações humanas (ROSAS, 2008, p.140).

Rosas (2008) argumenta que é no mundo que se encontram os temas para a ação criativa. Relacionando com a proposta pedagógica freireana, o autor infere que codificar esses temas, decodificá-los pelo exercício singular da pessoa e, na continuidade, elaborar nova codificação são ações fundamentadas na maneira de agir daqueles que, não se acomodando no mundo, deseja transformá-lo.

Para Rosas (2008, 2016), em sua obra, Paulo Freire apresenta elementos que evidenciam a criatividade como inerente ao ser humano, à condição humana de solucionar desafios captados da realidade, exigindo tomada de decisão quanto à maneira humana de estar e atuar criativamente. Elaborada nas relações entre sujeitos, a ação criativa situa-se no processo de conscientização sobre a realidade, refletindo sobre os obstáculos e pensando em possibilidades de enfrentá-los. A ação criativa é estendida da descoberta das palavras para a apropriação do mundo, pela leitura-mundo.

Nesta pesquisa, busco a ação criativa em educação musical dentro da concepção problematizadora de educação (FREIRE, 1987). Assim, a concepção de ação criativa que embasa a pesquisa é de caráter coletivo, dialógico, em que as pessoas pensam sobre o mundo em diálogo. Um agir criativo em que as pessoas problematizam sua realidade para criar e recriar novas visões sobre ela.

Para Freire, quanto mais as pessoas problematizam a realidade enquanto seres no mundo e com o mundo, mais se sentem desafiadas e motivadas a responder aos desafios captados da realidade. Freire explica que, à medida que o desafio se coloca como problema conectado à realidade que nos cerca, sua compreensão tende a ser “crescentemente crítica e cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p. 70). Parte-se, portanto, do pressuposto de uma *ação criativo-musical problematizadora*.

Em *Pedagogia e Mudança* (FREIRE, 1979), Freire relaciona o caráter crítico ou alienador da educação com a possibilidade de criar. Segundo ele, todo ser humano tem um ímpeto criador e, quanto mais a educação desenvolve este “ímpeto ontológico”, será mais “desinibidora e autêntica” e menos restritiva. A alienação leva à inibição da criatividade, produzindo timidez e insegurança e

medo de correr o risco da aventura de criar, essencial para a criação. Em suas palavras, “No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança” (FREIRE, 1979, p. 12).

Freire diz que, quando a educação se restringe a fazer o estudante repetir o que o professor diz, toma o sujeito como instrumento. Nessa perspectiva, é enfático quando escreve “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 1979, p. 14). Assim, afirma que é necessário dar oportunidade para que os/as educandos e educandas sejam eles e elas mesmas, caso contrário é domesticação, o que, para ele, significa a negação da educação. Só dessa forma será capaz de criar e recriar sua visão a partir de uma consciência crítica sobre a realidade. Segundo ele

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 1979, p. 17).

Nessa perspectiva, a ação criativa constitui o caminho para conscientização e para a construção do que Freire chama de *inéditos viáveis* (FREIRE, 1987; 2001a, 2001b). Para Ana Freire (2010), o inédito viável é uma palavra rigorosa e epistemologicamente empregada por Freire para expressar projetos e atos das possibilidades humanas. Para a autora é uma “palavra-ação, portanto práxis” (idem, p. 224). Os inéditos viáveis inserem-se no contexto de um processo dialético de conscientização que impulsiona a ação para transformá-la em sonhos possíveis.

Ana Freire (2010) explica que as pessoas encontram, em sua vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos. A essas barreiras, Freire (1987) chama de situações limites. São várias as atitudes que podemos ter diante dessas situações limite. Podemos percebê-las como obstáculo que não podemos transpor ou como obstáculo que não queremos transpor. Também podem ser percebidas como algo que existe e que precisa ser rompido. Nesse último caso, a situação limite foi percebida criticamente, levando a pessoa a agir por se sentir desafiada.

Para isso é necessário entender tais situações em profundidade, na sua essência e compreendê-las como um problema que necessita de solução. Algo percebido e destacado da vida cotidiana, o *percebido destacado* (FREIRE, 1987), dimensões concretas e históricas de uma realidade que podem e devem ser enfrentadas, portanto, precisam ser discutidas e superadas, socialmente. Quando as pessoas percebem nas situações limite um percebido destacado, sentem-se mobilizadas para agir e romper essa barreira pela ação com reflexão. Para Ana Freire, (2010, p. 225)

O inédito viável é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limite que os e as deixaram assim e a quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho.

Uma pedagogia que busca problematizar a realidade para ampliar sua visão e construir inéditos viáveis se coloca como uma proposta para transformar estruturas pedagógicas bancárias. Freire (1987) localiza a visão bancária de educação como um dos instrumentos chave da opressão. O autor critica a estrutura de poder na educação bancária, que mantém a consciência presa a uma realidade alienante e rebate com sua visão: “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p. 75). O argumento de Freire segue destacando que a educação que visa à emancipação deve superar o autoritarismo do educador bancário e que educadores e educandos devem se fazer sujeitos do seu processo.

A reflexão de Freire sobre o papel da autoridade nos processos educativos está na base de seus argumentos a favor da superação dos autoritarismos da educação bancária, modelo seguido, segundo o autor, pelas pedagogias do opressor e do colonizador (FREIRE, 1979;1987; 2001; 2002). O autoritarismo pedagógico colonial propõe um *anti-diálogo* (FREIRE, 1987), vertical, impossibilitando a reação e a criação ao impor silêncio e obediência.

Nessa direção, com base em Freire (1979,1987, 2000, 2001a, 2001b, 2002), compreendo aqui a educação bancária como dimensão educativa da

opressão e o modelo de educação que serve à colonialidade, com o intuito de formar pessoas obedientes, que servem aos objetivos do sistema colonial. É estruturado em hierarquias pedagógicas que não questionam a realidade e não permitem que as pessoas se enxerguem como sujeitos da história, muito menos que outro modelo de sociedade é possível. Nesse sentido, nesta pesquisa tal modelo será referido como a educação bancária/colonial.

Ao refletir sobre um novo poder e uma nova educação, Freire (2002) lembra que o autoritarismo da educação bancária/colonial não está somente na repressão pela autoridade, mas também na vigilância sobre as pessoas, na falta de respeito à sua criatividade e à sua identidade cultural. Em suas palavras:

É impossível para os que pretendem reinventar o poder não usar a imaginação, não usar a criatividade, não usar táticas em relação dialética com seu sonho, com sua estratégia, não ter uma compreensão muito crítica das possibilidades históricas. Os antigos colonizadores dispõem de meios econômicos e políticos suficientes para pressionar os ex-colonizados a continuar dependentes, numa posição de aparentemente independência, a neocolonial. Numa tal posição, obviamente, as expressões culturais, a criatividade no contexto neocolonial continua, tal qual na época colonial, a ser minimizadas e inferiorizadas (FREIRE, 2002, p. 85)

Assim, considero que uma pedagogia musical orientada por uma prática criativo-problematizadora pode representar uma opção a esse caminho silenciador e alienante, ao sugerir participação e pensamento crítico. Paulo Freire (1987) expressa o quanto é potente a construção desse ambiente pedagógico participativo e crítico que mira a emancipação humana. Para ele, o mundo construído pelos sujeitos com suas próprias palavras, mediatizado por educadores num processo educativo problematizador da realidade, incide uma ação transformadora e, segundo Freire, “Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a perguntar: Por quê?” (FREIRE, 1987, p. 75).

É com esses princípios que se buscam opções para uma pedagogia decolonial para aulas de música na escola. Sobre essa ideia, trago a concepção de Walsh (2013, 2014, 2015) sobre as *grietas decoloniales*, traduzidas aqui como *fissuras decoloniais*. A autora entende que as pedagogias decoloniais, quando apresentam possibilidades outras de engajamento, podem abrir fissuras que abalem as ordens políticas e epistêmicas dominantes.

Trazendo sua concepção do decolonial para sua experiência vivida, Walsh (2015) contextualiza sua ideia de “fissuras” a partir do movimento político equatoriano de assembleia constituinte de 2007 e 2008. Partindo de seu lócus de enunciação, ela conta como o movimento popular engajado na elaboração da constituinte foi decisivo para a redefinição do Equador como um estado plurinacional e intercultural. A autora valoriza esse fato e o encara como uma *fissura decolonial*, que permite infiltrar-se e derrubar uma ordem hegemônica opressora, apresentando sua visão sobre como essas fissuras podem manifestar-se.

Para Walsh (2013), as pedagogias decoloniais podem provocar fissuras e rachaduras na ordem moderno-colonial quando encaminham esperanças, horizontes e projetos outros. Segundo a autora:

Pedagogias que buscam abrir fissuras e provocar o aprender, desaprender e reaprender com novos engajamentos; pedagogias que buscam plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e emaranhar caminhos, e avançar horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, sentir, olhar e escutar – individual e coletivamente – para o decolonial. (WALSH, 2013, p. 67)

Walsh (2013) destaca o resgate da humanidade como ponto chave na articulação entre o pedagógico e o decolonial, sustentando tal argumento nas obras de Paulo Freire e Fanon. Tanto as analfabetas oprimidas de Freire, quanto as condenadas da terra de Fanon, tiveram sua legitimidade como pessoa questionada ou retirada em algum momento, pela estrutura fundiária, econômica, pelo racismo, pelo machismo ou sexismo.

Nessa perspectiva, Walsh (2013, 2015) discute o papel da criação nesse processo de resgate. Para a autora, a proposta pedagógica de Fanon parte dos processos de (des)aprendizagem, invenção, intervenção e ação. Ela salienta que a concepção do intelectual martinicano representa uma ruptura epistêmica em relação à interpretação da identidade humana e dá um “salto” quando introduz a invenção da existência. Em suas palavras: “[a] invenção é entendida como criação; a capacidade de criação é a parte ativa do ser, parte da prática de liberdade e do criar, inventar e viver com os outros – o que implica ser radicalmente humano”. (WALSH, 2013, p.44)

Nessa perspectiva, a presente investigação se propõe a construir argumentos sobre o potencial de processos pedagógicos com foco na ação

criativa produzirem fissuras nas estruturas pedagógicas bancárias/coloniais. Existe um caráter decolonial possível na ação criativa como orientação pedagógica para as aulas de música na escola?

Walsh (2015) apresenta a diversidade de contextos em que as fissuras estão sendo feitas nas diversas dimensões da sociedade. A autora mostra as pedagogias decoloniais existentes nas práticas insurgentes ao longo da história e é direta ao afirmar que a prática que gera as fissuras não se limita à universidade nem à produção de textos. Ao localizar o trabalho que ela realiza como produtor de fissuras, ela explica:

Estende-se a um envolvimento/compromisso com os processos de luta e mudança em curso e emergentes. Colaborar, por exemplo, com líderes comunitários e membros da Assembleia Constituinte (....) ; participar de fóruns sobre pluralismo jurídico e interculturalização do direito; trabalhar com membros da comunidade, jovens e idosos para documentar e posicionar o conhecimento ancestral (especialmente para uso educacional), dialogar e apoiar os empreendimentos e projetos comunitários de universidades indígenas – às vezes chamados de “pluriversidades” ou “interversidades” –, como espaços de insurgência política, epistêmica e de base existencial, que abrem horizontes descoloniais, são alguns exemplos de uma práxis pedagógica, de acompanhamento e compromisso, que busca transitar e conectar as fissuras. (WALSH, 2015, p. 4)

Apresentando seu trabalho, a autora mostra uma variedade de contextos em que podemos atuar produzindo as “fissuras”. Ela destaca as instituições políticas, fóruns de debate popular, espaços de trabalho comunitário. Olhando para a diversidade de espaços apresentados, o espaço em que esta pesquisa se insere é a aula de música na escola, numa investigação que envolve a participação das pessoas em processos educativos. Nesse sentido, argumenta-se que tal caráter participativo também deve ser considerado na metodologia, e, por isso, o olhar se volta para metodologias em que os sujeitos sejam pessoas participantes, ativas e pensantes durante todo o desenho da pesquisa.

4 AÇÕES PEDAGÓGICAS E INVESTIGATIVAS PARTICIPATIVAS

As escolhas acerca da orientação metodológica para esta pesquisa levaram em consideração a questão da colonialidade do saber e a busca por processos participativos de investigação. A ideia de colonialidade do saber aborda a colonialidade em sua dimensão epistêmica e questiona como as violências coloniais atuam na produção do conhecimento nos países colonizados. Em suas críticas ao colonialismo científico e à dependência intelectual da América Latina, Mignolo (2008) defende a ideia de desobediência epistêmica como um dos pilares da opção decolonial. Para o autor, é fundamental a desobediência na busca por uma genealogia do pensamento que não seja fundamentada no grego nem no latim, mas no quéchua ou no aimará. Assim, destaca a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana questionando seus cânones, na maior parte de origem ocidental.

As pedagogias decoloniais, segundo Walsh (2013), são práticas pedagógicas “desobedientes” porque guardam em sua essência o desafio de criticar e questionar a razão única da modernidade e o poder colonial, presentes nas estruturas e nas práticas pedagógicas que hierarquizam pessoas e saberes. Para Mota Neto (2016), só é possível enfrentar o colonialismo intelectual e pedagógico se aprendermos a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida das pessoas, com as necessidades concretas dos movimentos sociais e com os desejos e os medos das classes populares.

Nesse sentido, Mota Neto (2016) destaca o legado de Paulo Freire e Fals Borda para a pedagogia decolonial no pensamento de que a educação transformadora deve partir das situações de vida e das maneiras como as pessoas do local enxergam o mundo. Dessa forma, é possível superar uma educação que – baseada em modelos externos – serve como instrumento de dominação.

Fals Borda (2004) discute o termo hipótese de contexto quando aborda a necessidade de considerarmos os marcos de referência científicos como fundamentados em contextos geográficos, culturais e históricos concretos, se o objetivo for o enfrentamento do colonialismo intelectual e científico. Nessa direção, questiona o tipo de pesquisa desenvolvido na América Latina, as formas

em que os conhecimentos são produzidos e as mudanças que podem realizar no continente, destacando a necessidade de considerar as características naturais, sociais e econômicas para constituir uma ciência própria.

Segundo Pâmela Cichoski (2019; 2020), nesse contexto de crítica ao colonialismo científico e à dependência intelectual da academia latino-americana, Fals Borda passou a debater de modo ativo a realização de pesquisas participativas, com a valorização dos sujeitos e dos seus saberes, seus modos de vida, revendo a relação sujeito-objeto e teoria-prática. Nessa perspectiva, desenvolve os pressupostos da IAP (Investigación – Acción-Participativa), considerando uma abordagem histórico-sociológica da realidade social.

Cichoski (2019, 2020) explica que a metodologia IAP tem como fundamentos a centralidade na práxis e a devolução sistemática do conhecimento construído com os sujeitos. Segundo a autora, “Esse processo traz uma dupla hermenêutica, pois ao mesmo tempo em que procura valorizar e sistematizar os saberes populares o faz sem negligenciar o conhecimento científico” (CICHOSKI, 2019, p.63). Nesse sentido, enfatiza a importância para a IAP de criar um ambiente de reflexão-ação sobre os elementos sociais, os conceitos e as vivências com base na prática. Em suas palavras, “A práxis com reflexão-ação leva à validade dos conhecimentos locais e a formação de um paradigma alternativo” (CICHOSKI, 2019, p.78).

Tal perspectiva faz emergir da IAP seu caráter participativo em que os caminhos a serem construídos na reflexão-ação buscam a transformação social e consideram a participação dos sujeitos. Cichoski (2019, 2020) esclarece que esse movimento de pesquisa participativa requer posturas metodológicas diferentes e apresenta as mudanças destacadas pelo sociólogo colombiano

- i) a devolução sistemática do conhecimento com compromisso e formação de novos conhecimentos; ii) uma comunicação diferenciada, apropriada e simples; iii) uma comunicação respeitosa e dialógica; iv) o diálogo entre distintos sujeitos, numa soma de conhecimentos acadêmicos e saberes populares; v) um ritmo de trabalho participativo centrado na reflexão-ação, sem arrogância e com humildade, utilizando-se técnicas específicas para a produção coletiva de conhecimento, de fácil compreensão para as pessoas comuns (CICHOSKI, 2019, p.79).

Moreti e Adams (2011) situam as pesquisas participativas entre os instrumentos que figuram como alternativas na construção da autonomia latino-americana, sem renunciar à rigorosidade metodológica. Segundo ela e ele, ao contrário dos métodos em que a objetividade e a neutralidade são condições para o reconhecimento como científico, a pesquisa participativa aponta para o conhecimento em profundidade da vida da sociedade, ou da cultura, quando o(a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. A autora e o autor (2011) mostram os aportes de Paulo Freire e Fals Borda para a união entre a natureza educativa e sociológica da pesquisa participativa, com vistas à compreensão crítica da realidade e o engajamento político. Em suas palavras, “Combinam-se, portanto, investigação social, trabalho educacional e ação emancipadora” (MORETI e ADAMS, 2011, p. 457).

É com base nos pressupostos da IAP que esta pesquisa está orientada. Parte-se da concepção que é essencial uma postura de investigação e ação participativa, em que as pessoas participantes devem ser valorizadas. Para tanto, a orientação metodológica buscará uma relação horizontal entre teoria e prática, e entre os sujeitos, buscando desenvolver uma “ciência da práxis” (MOTA NETO, 2016) considerando os sujeitos como “sentipensantes”. Segundo Mota Neto (2016), tal termo é cunhado por Orlando Fals Borda no sentido de reconhecer como científico o conhecimento construído quando as pessoas combinam a mente e o coração, em oposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico.

Com base nesses pressupostos, definimos que a pesquisa deveria ser desenvolvida na escola, em horário letivo, visando olhar para a questão de pesquisa na dinâmica da sala de aula e toda a complexidade de relações que ali se estabelecem. Nessa direção, a escolha foi por realizar a pesquisa em turmas do primeiro segmento da EJA em escolas da rede municipal de educação de Florianópolis.

4.1 OS ESPAÇOS EDUCATIVOS E AS PESSOAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contato com o campo da pesquisa iniciou em junho de 2021 com a oficialização junto à Gerência de Formação Continuada (GFC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME-PMF) de um termo de solicitação de campo de pesquisa para dois núcleos de EJA da rede municipal e buscar um termo de ciência dessa instituição para encaminhar o projeto de pesquisa para apreciação ética.

O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UDESC, via Plataforma Brasil, em 08 de junho de 2021. Considerando as questões éticas exigidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), os riscos da pesquisa foram avaliados como mínimos. A pesquisa poderia implicar mudança na rotina do grupo e causar algum estranhamento, já que apresenta uma proposta de atividades potencialmente ainda não vivenciadas pelas pessoas participantes da pesquisa, pessoas que frequentam a EJA em seu primeiro segmento.

Entre os momentos de produção de dados, que serão detalhados a seguir, o desenho metodológico previu a participação das pessoas em práticas pedagógicas conduzidas pelo pesquisador e em entrevistas individuais. Pensando em eventuais riscos para esses momentos, foi considerado que os participantes poderiam sentir algum tipo de constrangimento gerado pela exposição durante a participação nas aulas, porquanto teriam que elaborar e mostrar parte de sua experiência musical para a turma. Também, as filmagens e a presença de um pesquisador durante essas aulas poderiam trazer algum desconforto. Considerou-se ainda que as conversas durante as entrevistas em profundidade poderiam gerar algum constrangimento, pois poderiam emergir questões pessoais e emocionais, além de críticas à participação na atividade.

Nesse sentido, caso algum desses desconfortos ou constrangimentos ocorressem, a atividade seria imediatamente suspensa, tanto durante as atividades musicais como nas entrevistas narrativas individuais, caso em que a pessoa teria liberdade para sair do espaço naquele momento ou se desligar da pesquisa como um todo.

Planejou-se solicitar a autorização dos participantes através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (anexo 1) e, para o caso de estudantes menores de idade, também por meio do termo de assentimento (de pais ou

responsáveis?) (anexo 2). Como a metodologia envolve filmagem e gravação de entrevistas, essa autorização seria solicitada por meio do termo de autorização de uso de imagem e depoimentos (anexo 3).

As participantes da pesquisa são pessoas que cursam o primeiro segmento da EJA, ou seja, pessoas em alfabetização, por isso pensou-se em procedimentos visando à compreensão dos termos pelos estudantes. Em primeiro lugar, buscar uma linguagem mais coloquial, olhando para palavras que poderiam ser substituídas por sinônimos mais presentes no vocabulário dos estudantes. Depois, fazer em conjunto com a professora alfabetizadora uma atividade de leitura coletiva utilizando o texto presente nos termos. Por fim, com os termos escritos, o/a estudante recebeu um áudio com a leitura dos termos para ouvir no celular em casa e tomar sua decisão de participar da pesquisa.

A professora alfabetizadora teve sua participação esclarecida e consentida também por meio de um TCLE (anexo 5) que destacou sua participação no planejamento das atividades desenvolvidas com sua turma de estudantes e na mediação dessas atividades em sala de aula.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UDESC⁹ que está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão ligado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), responsável pelo exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no país. Isso feito, projeto foi encaminhado para a Gerência de Formação Continuada (GFC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME-PMF), que o analisou e aprovou sua execução. A seguir, apresento os instrumentos de pesquisa com detalhes, justificando as escolhas.

4.2 DESENHO METODOLÓGICO

Com o objetivo de investigar a ação criativo-musical problematizadora como possibilidade para gerar fissuras em estruturas pedagógicas bancárias/coloniais, os caminhos da pesquisa foram orientados por processos participativos com foco na ação criativo-musical que permitissem a constante

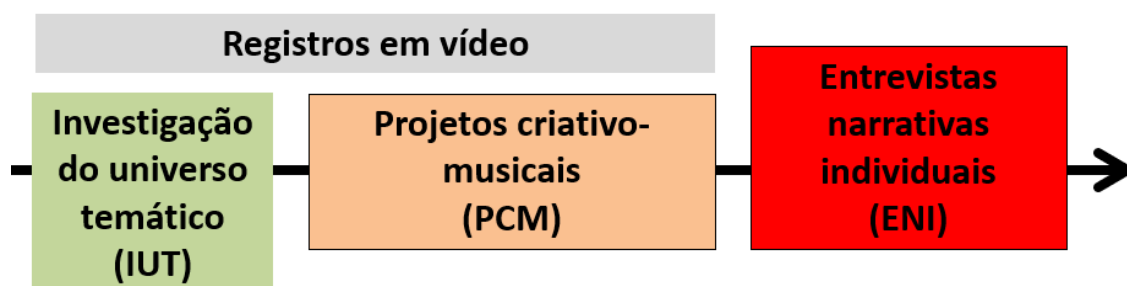
⁹ O projeto foi aprovado com o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) 47831221.6.0000.0118.

reflexão sobre a ação. Nesse sentido, o desenho da pesquisa foi elaborado com um conjunto de formas para produzir dados, incluindo a observação, a atuação como professor-pesquisador e a realização de entrevistas.

O desenho metodológico planejado previu a imersão do pesquisador no contexto de primeiro segmento da EJA para investigar o universo temático (IUT), para obter elementos sobre o contexto das pessoas participantes e sua relação com a música. Com esse conhecimento, outra etapa da coleta de dados prevista foi atuar como professor-pesquisador desenvolvendo projetos criativo-musicais problematizadores (PCMP), que seriam registrados em vídeo e analisados. O desenho da pesquisa previu também a realização de entrevistas narrativas individuais (ENI), com foco na experiência criativo-musical vivenciada. As entrevistas contam com o apoio das gravações das práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos criativo-musicais.

O conjunto de instrumentos de produção de dados ilustrado na figura 1 será justificado na sequência.

Figura 1 – Esquema do desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Investigação do universo temático

A investigação-ação participativa, concepção metodológica que orientou esta pesquisa, tem como um de seus pressupostos estabelecer uma relação dialógica entre as pessoas participantes e pesquisadoras, num caminho baseado na reflexão-ação. Para contemplar tais questões, tanto as ações da pesquisa participativa proposta por Farls Borda, quanto a ação educativa freireana se pautam na necessidade de conhecer o universo temático das pessoas. Essa investigação é essencial para definir os caminhos da pesquisa e os temas geradores para problematização.

Essa etapa da pesquisa previu a participação do pesquisador em horário letivo, interagindo com o grupo e realizando observações, com o intuito de conhecer as pessoas, a prática pedagógica, ter pistas sobre sua visão de mundo e iniciar a construção de um diálogo. Também se previu para esse momento realizar uma intervenção pedagógico-musical para conhecer um pouco da relação do grupo com a música.

A investigação do universo temático torna possível trazer as pessoas, seus saberes e inquietações para as decisões e escolhas dos caminhos metodológicos da pesquisa. A investigação do universo temático, portanto, é ponto chave para que as etapas de produção de dados que seguem tenham um caráter dialógico, participativo e problematizador. Também forneceram elementos para o planejamento dos projetos criativo-musicais abordados a seguir.

Projetos criativo-musicais problematizadores (PCMP)

Essa etapa da produção de dados da pesquisa consiste na participação das pessoas em práticas pedagógicas problematizadoras em música, com foco na ação criativo-musical. A realização dessas práticas pedagógicas em horário letivo e seu registro em vídeo geraria material para que o pesquisador e as pessoas participantes pudessem, posteriormente, assistir e refletir sobre o processo criativo em música que vivenciaram na escola, gerando dados para análise orientada pela questão de pesquisa. Esse momento representa uma etapa investigativo-pedagógica da pesquisa em que o pesquisador atua como professor-pesquisador, planejando, desenvolvendo e observando planejamentos didáticos em música orientados pela ação criativa.

Tais planejamentos são chamados nesta pesquisa de projetos criativo-musicais, termo utilizado por Beineke (2021a, 2021b) para se referir ao trabalho pedagógico que compõe suas pesquisas sobre aprendizagem criativa na educação musical. A pesquisadora desenvolve esse termo com base em autores da área da educação que estudam a organização dos conhecimentos escolares, na direção de favorecer diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, que facilitem a construção de conhecimentos significativos. A autora (2021a) esclarece que adapta essa forma de olhar para a organização do

trabalho pedagógico com foco nas aulas de música e possibilidades para a ação criativa.

A ideia de projeto criativo-musical ganha aqui o complemento de problematizador, com o objetivo de localizar a ação criativo-musical como possibilidade para que as pessoas pensem sobre a sua realidade e, a partir daí, possam ampliar e criar outras visões de mundo e de música, num constante movimento de reflexão e ação.

Os projetos criativo-musicais problematizadores serão apresentados e analisados no capítulo seguinte. Depois da realização desta etapa de investigação pedagógica, planejou-se conduzir entrevistas narrativas individuais com foco na experiência criativo-musical vivenciada em sala de aula, com o auxílio das gravações da prática pedagógica.

Entrevistas narrativas individuais

Esse momento da produção de dados consiste em entrevistas narrativas em profundidade realizadas individualmente com as pessoas participantes. As entrevistas tiveram o apoio das gravações dos projetos criativo-musicais. O roteiro para as entrevistas (apêndice 4) foi semiestruturado, com questões abertas para dar liberdade aos estudantes para organizarem suas narrativas da forma como desejassem. O objetivo foi permitir que as pessoas reflissem sobre a ação, no caso desta pesquisa, a ação criativo-musical problematizadora.

Com base no trabalho de Eugênio e Trindade (2017) sobre entrevistas narrativas, buscou-se iniciar a conversa por meio de questões orientadoras gerais, com o objetivo de encorajá-los/las a contar livremente sobre sua história e sobre como percebem as ações criativo-musicais que vivenciaram, dando liberdade para organizar sua linha de pensamento com a mínima interrupção do pesquisador. Ao perceber que a pessoa participante iria finalizar sua narrativa, buscar perguntas que suscitasse narrativas mais detalhadas sobre a história contada.

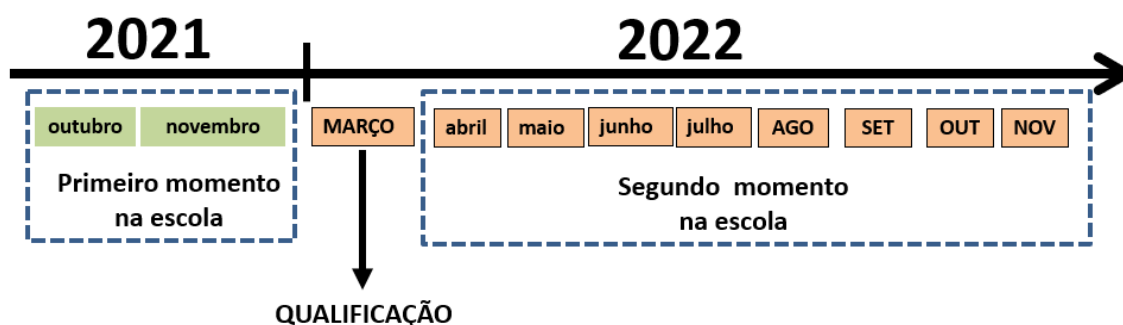
Segundo Eugênio e Trindade (2017), a entrevista narrativa, além de perguntas abertas, sugere perguntas que contemplem de modo geral a questão de pesquisa, assim como interferências do tipo: “conte-me mais”, “e o que aconteceu então?” ou “haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?”.

Dessa forma, segundo os autores, pode-se propiciar às pessoas entrevistadas a condição de contar um pouco mais sobre suas histórias, suas experiências pessoais e sociais. Com esse mesmo intuito, foram elaboradas perguntas mais específicas com foco na vivência das ações criativo-musicais nas aulas, para aprofundar questões que revelassem maiores aproximações com a questão de pesquisa.

Antes de apresentar, cronologicamente, como ocorreram tais etapas de produção de dados, julgo relevante contextualizar um fator que foi determinante para sua estrutura. A pesquisa iniciou no segundo semestre de 2019, portanto, grande parte do seu desenvolvimento se deu no período de isolamento causado pela pandemia de COVID-19. Como o objetivo da pesquisa foi a investigação no espaço escolar, só foi possível no final do quinto semestre, a partir do mês de outubro de 2021, quando retornou o ensino presencial.

Visto o pouco tempo restante para o fim do ano letivo de 2021, pois tínhamos somente os meses de outubro e novembro, tomamos a decisão de fazer uma “versão” mais curta do desenho metodológico ainda naquele ano, já que o exame de qualificação de tese se aproximava e tínhamos o objetivo de ver as escolhas metodológicas em ação. Assim, pensamos as etapas de produção de dados desta tese em dois momentos de pesquisa na escola, como ilustra a figura a seguir, numa linha do tempo.

Figura 2: Linha do tempo



Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro tempo da pesquisa na escola, em outubro e novembro de 2021, foi desenvolvido com duas turmas de primeiro segmento um projeto criativo-musical, com a duração de duas noites letivas, seguido de entrevistas individuais no horário escolar. No segundo momento, de abril a novembro de

2022, foram desenvolvidos quatro projetos criativo-musicais e as entrevistas narrativas individuais. Entretanto, os caminhos da pesquisa levaram a incorporar ao segundo momento de pesquisa na escola mais duas etapas não previstas no desenho metodológico inicial: a produção e a gravação de composições musicais da turma. Apresento a seguir, cronologicamente, os momentos da pesquisa que tiveram como orientação os pressupostos da investigação-ação participativa.

4.3 PESQUISA NA ESCOLA: PRIMEIRO MOMENTO

As etapas desenvolvidas na escola nesse primeiro momento da pesquisa foram iniciadas em outubro de 2021, mas os contatos e procedimentos para sua viabilização iniciaram antes. Em agosto de 2021 foi realizado um primeiro contato telefônico com o então coordenador da EJA da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, professor Antônio Chedid Neto, ou, como ele prefere ser chamado, Toninho da EJA. Nessa conversa, pude explicar-lhe o projeto e quais ações pretendia desenvolver na escola, pedindo sua ajuda para escolher dois núcleos de EJA como contexto da pesquisa.

Nossa conversa seguiu via telefone e WhatsApp e Toninho enviou alguns contatos selecionados com base em sua percepção do alinhamento teórico e político de alguns coordenadores e coordenadoras de núcleo com esta pesquisa. Entre as opções, a partir de contato via WhatsApp, escolhi o núcleo Norte 1, coordenado pelo professor Zeca, na unidade da escola Herondina Medeiros Zeferino, e o núcleo Leste, coordenado pela professora Deise, na unidade da escola Adotiva Liberato.

Os encontros com a coordenadora e o coordenador foram presenciais. Foi-lhes apresentado de forma sucinta o projeto de pesquisa e, com mais detalhes, quais etapas da pesquisa seriam desenvolvidas na escola. Eles então promoveram um encontro com as professoras responsáveis pelo primeiro segmento. Na escola Adotiva Liberato havia duas turmas de primeiro segmento: a da professora Liza e a da professora Andréa. Na escola Herondina Medeiros Zeferino foi a turma da professora Alana. Nesse encontro teve início a investigação do universo temático com as informações das professoras sobre o

trabalho que estavam fazendo, sobre o perfil das pessoas que frequentavam a escola e sobre os desafios do retorno ao ensino presencial.

INVESTIGAÇÃO DO UNIVERSO TEMÁTICO – Conhecendo as pessoas e a escola

No encontro com as professoras, apresentei de forma sucinta o projeto de pesquisa e conversamos sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as pessoas participantes. Apresentei a proposta de desenvolver um projeto criativo-musical e a intenção de mais tarde conversar com as/os estudantes sobre a experiência que vivenciaram. Nessa conversa obtive informações sobre as pessoas que frequentavam a escola no período, qual rotina escolar tinha sido estabelecida no retorno presencial e ideias para a elaboração dos projetos criativo-musicais em alinhamento com o trabalho que já estava sendo desenvolvido.

As professoras falaram sobre a montagem das turmas, sobre a leitura e a produção escrita das pessoas e como poderiam participar das atividades com mais qualidade. Nas duas escolas a presença de estudantes do primeiro segmento era reduzida. A maioria não retornara do ensino remoto. Os que haviam retornado formaram turmas de quatro a cinco estudantes, mas que frequentavam as aulas de forma irregular, gerando uma média de duas ou três pessoas por noite, ocorrendo até situações em que não compareceu ninguém. Tendo em vista essa realidade, as professoras salientaram que seria importante planejar atividades que durassem uma noite letiva, das 19h às 21h30min.

Também foi fundamental ouvir a percepção das professoras sobre o desenvolvimento da escrita pelas pessoas que, segundo elas, muitos estavam na etapa inicial. Isso deveria ser considerado no planejamento das atividades, buscando produções curtas para poder concluir as atividades na mesma noite.

Outro elemento que considerei com muita atenção na elaboração dos planejamentos teve origem na minha imersão no espaço da escola e na interação com as pessoas envolvidas. Participei de duas noites letivas em cada escola, acompanhando as pessoas em suas atividades pedagógicas. Numa das

aulas, participei lendo um texto para elas, dentro da proposta chamada de leitura para fruição.

Nesses momentos de interação, pude perceber uma questão para a qual já fora alertado pelas professoras: certa resistência das/dos estudantes para atividades “diferentes”. Isso surgiu quando elas me contaram sobre momentos em que realizaram atividades com audiovisual ou no laboratório de informática. Aconselharam-me a fazer uma conversa para enfatizar que não seria uma atividade de música descolada do dia a dia da escola, porque, segundo elas, isso fazia com que muitos não comparecessem.

Também em conversas com as/os estudantes nos corredores e sentado à mesa do jantar, ouvi muito sobre não perder tempo, que quando estavam na escola queriam aprender a ler e escrever, reclamando de atividades que se desviavam desse foco. Côncio dessa realidade, elaborei um projeto criativo-musical para ser desenvolvido em duas noites letivas. O projeto foi apreciado pelas professoras, que teceram suas considerações e deram ideias.

Ação pedagógica investigativa: O projeto criativo-musical problematizador (PCMP)

O projeto criativo-musical desenvolvido nesse primeiro momento da pesquisa durou duas noites letivas e foi desenvolvido com dois grupos de pessoas do primeiro segmento da EJA: a turma da professora Alana na escola Herondina, e outro grupo formado pela união das turmas das professoras Liza e Andréa na escola Adotiva. Foram realizados dois encontros em cada escola. O planejamento do projeto considerou os elementos levantados nas conversas com as professoras, que participaram ativamente das práticas, auxiliando com as questões de leitura e escrita durante as problematizações e realizando os desafios criativo-musicais com os/as estudantes.

O projeto e suas práticas pedagógicas serão detalhados e problematizados no próximo capítulo, assim como a apresentação das pessoas que deles participaram. No entanto, a seguir adianto um roteiro das práticas pedagógicas realizadas nos dois encontros:

Aula 1 – Ditos populares musicais

- Debate: Ditos populares: presença e importância na sabedoria popular
- Apreciação: Música Novos ditados¹⁰.
- Leitura de texto – Definição de ditos populares
- Leitura coletiva – Lista de ditos populares escolhidos pelo professor e discussão sobre seus significados. Colocar mais ditos populares de conhecimento das pessoas nesta lista.
- Criação musical – Apresentar musicalmente para a turma um dos ditos populares da lista. O professor orientou que a atividade pode envolver diferentes ações musicais, como, por exemplo, uma melodia para cantar, um fundo musical para declamar, uma história musical.
- Compartilhamento e avaliação

AULA 2 – Palavras-chave musicais

- Debate – construção coletiva de um conceito para Palavras-chave e debater sobre sua função para compreender um texto.
- Leitura de algumas definições de dicionários.
- Construir um conceito da turma e escrever junto aos conceitos dos dicionários. Ler coletivamente.
- Debate: Definir coletivamente palavras-chave para duas canções.
- Formar uma frase com ao menos duas palavras-chave que foram definidas na atividade anterior
- Apresentar uma solução musical para mostrar a frase que foi montada em forma de música
- Compartilhamento e avaliação

Participaram das atividades desse projeto nove pessoas, mas nem todas estiveram nas duas aulas. No quadro abaixo, rol das pessoas participantes:

¹⁰ Canção do grupo Dazaranha de Florianópolis, de autoria de Gazu, do álbum *Seja bem-vindo*, de 1996.

Quadro 6: Participação no projeto criativo-musical problematizador do primeiro momento

Aula	Escola	Participantes
1 Ditos populares musicais	ADOTIVA	Cláudia Lia Lucas Jorge
	HERONDINA	Solange Marília Janaina Antônio
2 Palavras-chave musicais	ADOTIVA	Lia Roberto
	HERONDINA	Solange Marília Antônio

Fonte: Elaborado pelo autor

Reflexão sobre a ação: entrevistas narrativas individuais (ENI)

Nas semanas seguintes iniciaram-se as entrevistas individuais com as pessoas participantes. O plano inicial foi continuar indo às escolas nos mesmos dias da semana utilizados nos encontros: quartas-feiras na escola Adotiva e quintas-feiras na escola Herondina. Como não foi possível entrevistar todas as pessoas, fui às escolas em outros dias, fazendo contatos por WhatsApp com auxílio das professoras. Duas pessoas não foram entrevistadas. As oito entrevistadas foram: Lia, Lucas, Roberto e Jorge na escola Adotiva, e Marília, Janaina, Solange e Antônio na escola Herondina.

As atividades foram encerradas na primeira semana do mês de dezembro de 2021. Na escola Herondina, fui à última semana de aula para agradecer as pessoas participantes, mostrar para elas como seria a continuidade da pesquisa e a previsão da defesa da tese, antecipando que elas seriam convidadas para participar. Na escola Adotiva, houve um encerramento do ano letivo com a certificação de dois estudantes do primeiro segmento. Fui convidado pelas

professoras para participar tocando e cantando uma canção na cerimônia. Foi um momento muito especial. Comemoramos e confraternizamos. Foi a oportunidade de compartilhar com estudantes, professoras, cozinheiras e toda a equipe escolar mais uma experiência de vida.

Findo o ano letivo de 2021, passei a transcrever as entrevistas e refletir sobre as ações pedagógicas da pesquisa. Os procedimentos de análise de dados serão apresentados e discutidos mais adiante, neste capítulo. Esse primeiro momento de produção de dados da pesquisa foi importante para avaliar e problematizar os instrumentos de produção de dados e avaliar suas possibilidades em relação à questão de pesquisa. Porém, já estava consciente de que era imprescindível uma imersão na escola, com mais tempo e maior participação das pessoas em ações criativo-musicais problematizadoras, de modo a me possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre a ação criativa vivenciada. Assim, passamos a organizar uma nova imersão na escola, o segundo momento de produção de dados, já no início do ano letivo de 2022.

4.4 PESQUISA NA ESCOLA: SEGUNDO MOMENTO

As etapas de pesquisa desenvolvidas na escola neste momento ocorreram de abril a novembro de 2022. O plano inicial era seguir as mesmas etapas do primeiro momento: a investigação do universo temático, a realização de projetos criativo-musicais e de entrevistas narrativas individuais. Todavia, os caminhos da pesquisa levaram a incorporar mais ações ao desenho metodológico inicialmente previsto, relacionadas com a gravação no estúdio do departamento de música da UDESC das composições musicais realizadas pelas pessoas participantes em projetos criativo-musicais. Portanto, o segundo momento da pesquisa contou com as seguintes etapas, que serão apresentadas a seguir: investigação do universo temático (IUT), projetos criativo-musicais problematizadores (PCMP), entrevistas narrativas individuais (ENI), ação criativa rumo à gravação (ACG), gravação em estúdio (GRV).

O segundo momento de produção de dados da pesquisa teve início no mês de abril 2022, porém os contatos e planejamentos ocorreram desde o início do ano letivo, em março. Ao iniciar as aulas na EJA na rede municipal de

Florianópolis, procurei novamente o coordenador Zeca para dar continuidade à pesquisa no Núcleo Norte. A escolha por esse núcleo se deu pela maior proximidade da residência do pesquisador e pela notícia da aposentadoria da coordenadora do Núcleo Leste, onde fora desenvolvida a pesquisa no primeiro momento.

O primeiro contato com o coordenador Zeca no ano letivo de 2022 aconteceu no mês de fevereiro, para explicar-lhe a ideia de continuidade da pesquisa, de desenvolvê-la no início do ano letivo e com isso ter mais profundidade e participação. Conversamos sobre as possibilidades de turmas que estavam se formando para o primeiro segmento para este ano letivo e foi aí que o coordenador falou sobre a formação de uma turma de primeiro segmento no polo Santinho, que pertence à estrutura do núcleo EJA Norte 1.

A sede do núcleo, a Escola Herondina, está situada no bairro Ingleses, um dos mais populosos de Florianópolis. Todavia, o núcleo coordenado pelo professor Zeca também possui um polo em bairro vizinho, chamado Santinho, mas que só atendia turmas de segundo segmento. Em 2021, a comunidade local havia reivindicado a formação de uma turma de primeiro segmento, que em 2022 seria oferecido pela primeira vez nesse polo, que funciona na escola Maria Tomázia Coelho.

Como já conhecia as ideias centrais da pesquisa e as práticas que seriam desenvolvidas, o professor Zeca sinalizou que a turma que se formara no Polo Santinho poderia ser mais interessante para a pesquisa do que a que estava se formando na escola Herondina. Segundo ele, na escola Herondina o primeiro segmento ainda não estava consolidado para aquele ano letivo, com baixo número de matrículas, ausência de professores e outras incertezas. Já no Santinho, a turma estava com cerca de 18 matrículas, formada por pessoas da comunidade e intenso engajamento da diretora da escola visando a ampliar a EJA no período noturno.

Tal cenário levantou a possibilidade de desenvolver a pesquisa em apenas uma turma, com mais encontros por semana com as mesmas pessoas, potencializando o caráter participativo e a valorização da reflexão-ação, próprios da concepção metodológica desta pesquisa. Nesse sentido, escolhemos então

a turma de primeiro segmento da EJA do Polo Santinho, núcleo EJA Norte 1, como grupo de pessoas participantes para o segundo momento da pesquisa.

O coordenador providenciou contato do pesquisador com a professora Jaque, responsável pela articulação entre o Polo Santinho e a coordenação do núcleo Norte 1. Estabelecidos os contatos, iniciamos as tratativas para implantar a pesquisa e iniciar a etapa de conhecer a escola, professoras, pessoas e o trabalho pedagógico que vinha sendo realizado.

Investigação do universo temático 2

A professora Jaque estava exercendo uma função específica na estrutura da EJA na rede municipal de educação de Florianópolis: a de professora articuladora, que consiste em coordenar as atividades pedagógicas no polo e fazer a articulação com o coordenador responsável pelo núcleo, que fica na escola sede. Por meio do coordenador, marcamos uma reunião presencial com a professora Jaque, onde apresentei o projeto de pesquisa, mostrei um pouco do que havia sido produzido no primeiro momento da pesquisa, e propus um cronograma para desenvolver as atividades

A professora falou um pouco sobre a formação da turma, destacando o engajamento da diretora da escola e da comunidade do bairro para abrir o primeiro segmento naquele ano. Segundo ela, a turma era composta pela maioria de mulheres entre 50 e 70 anos de idade. Também havia dois homens, mais novos, que tinham recém entrado.

Jaque contou que nas primeiras semanas de aula a professora alfabetizadora ainda não havia sido contratada e desenvolveu algumas atividades com a turma. Para minha grata surpresa, ela é professora de música e fez algumas práticas musicais com base na canção *Rancho de amor à ilha*¹¹ e dinâmicas com percussão miúda envolvendo brincadeiras. Ao final da reunião, ela organizou um encontro com a professora Samira, responsável pela turma de primeiro segmento da EJA no polo.

¹¹ Canção composta por Zininho, poeta de Florianópolis. Em 1968 foi oficializada como hino da cidade.

No dia seguinte, encontro com a professora Samira. Iniciei mostrando o projeto e detalhando as ações pedagógicas previstas. A professora falou sobre o trabalho que vinha desenvolvendo, destacando os diferentes estágios das pessoas com relação à apropriação da leitura e da escrita. Ela destacou o fato de muitas serem religiosas e fazerem parte de grupos de igreja e que gostavam de ler rezas e orações. Também chamou a atenção por serem mulheres que estavam em busca de crescimento pessoal, algumas aposentadas que estavam sentindo necessidade de ler e escrever melhor para fazer outras coisas na vida, outras ainda em busca da alfabetização.

Quando falei sobre o desejo de fazer dois encontros semanais por algumas semanas seguidas, ela sugeriu as quartas e quintas-feiras, por causa da agenda religiosa de algumas. Também porque o segundo horário das quintas-feiras é chamado de “movimente-se”, onde cada núcleo organiza atividades diferenciadas, de acordo com sua realidade e possibilidade e, segundo ela, algumas ações da pesquisa poderiam encaixar-se nessa proposta.

Passamos então a pensar num cronograma para iniciar as ações da pesquisa. Estávamos em abril, com o feriado de páscoa pela frente, uma semana muito atarefada para as pessoas participantes. Segundo Samira, uma boa ideia seria iniciar minha inserção com a turma naquela mesma noite. Como marcamos a reunião na escola para um pouco antes do horário letivo, ela sugeriu que fizesse a observação naquela semana mesmo, começando naquela mesma noite e, se as pessoas aceitassem participar da pesquisa, começasse com a etapa dos projetos criativo-musicais após a semana da páscoa.

Assim, comecei minha inserção na turma me apresentando e já falando um pouco sobre meus objetivos ali com a pesquisa. Com o auxílio do *powerpoint*, fiz uma apresentação formal da pesquisa pensada para aquelas pessoas, com foco na presença da música nas aulas da EJA e justificando minha escolha em fazer pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de música naquele contexto. Expliquei que participaria de algumas aulas com elas para conhecer a turma e o trabalho que fazem e que depois voltaríamos a falar sobre a participação delas na pesquisa e, caso decidissem participar, sua participação seria formalizada em documentos específicos.

Nessa semana de observação, a professora Samira estava trabalhando um texto adaptado de Eduardo Galeano sobre indígenas que não conheciam a palavra escrita. Realizou leitura coletiva do texto e naquela aula foi problematizada a importância da palavra escrita e citadas curiosidades sobre a invenção do papel e da escrita. Também foram feitas questões de interpretação de texto. Na noite seguinte observei a primeira aula de informática da turma, conduzida pelas professoras Samira e Sandra, que é professora de informática da rede municipal de educação de Florianópolis. Elas conduziram a aula com auxílio de um jogo envolvendo a formação de palavras, além de iniciar uma pesquisa na internet sobre questões da cultura açoriana, típica da região de Florianópolis. Nessa noite, interagi com as pessoas auxiliando no uso do computador e na escrita de palavras.

Participando e observando essas noites letivas, percebi que a turma era formada em sua maioria por pessoas da comunidade local. Durante conversas nos intervalos e na mesa da janta, percebi que a turma era composta por pessoas que estavam retornando à escola em busca do “tempo perdido”. Algumas visões de mundo pareciam girar em torno da família, da comunidade e da religião. Outras, bastante ligadas ao mundo do trabalho e à EJA, consideravam um desafio diário ir à aula depois de um dia de trabalho pesado.

A proximidade com as pessoas, com a escola e com as professoras me trouxe mais embasamento para pensar a prática pedagógica investigativa. Acrescentou elementos para planejar os projetos criativo-musicais e para levantar temas a serem problematizados.

Ação Pedagógica investigativa: Os projetos criativo-musicais problematizadores

Com o intento de aprofundar a investigação do universo temático das pessoas, decidi iniciar a etapa de realização dos projetos criativo-musicais com um projeto “quebra-gelo”. Fiz uma adaptação do projeto com os ditos populares do primeiro momento para conhecer melhor musicalmente as pessoas e dar-lhes a oportunidade de decidir participar da pesquisa após vivenciarem uma prática criativo-musical. Os projetos criativo-musicais do segundo momento da pesquisa

serão apresentados com detalhes e analisados no próximo capítulo. No entanto, no quadro a seguir antecipo um roteiro das práticas pedagógicas realizadas nos quatro projetos desenvolvidos.

Quadro 7: Resumo das ações pedagógicas dos projetos criativo-musicais problematizadores do segundo momento de produção de dados

SEMANA	ATIVIDADES
SEMANA 1	PCMP 1 – Ditos populares musicais
Duas noites letivas	Problematização: Ditos populares: presença e importância na sabedoria popular Apreciação: Música <i>Novos ditados</i>. Leitura de texto – Definição de ditos populares Leitura coletiva – Lista de ditos populares escolhidos pelo professor e discussão sobre seus significados. Colocar mais ditos populares de conhecimento das pessoas nessa lista. Criação musical – Apresentar musicalmente para a turma um dos ditos populares da lista. O professor orientou que a atividade pode envolver diferentes ações musicais, como, por exemplo, uma melodia para cantar, um fundo musical para declamar, uma história musical.
SEMANA 2, 3 e 4	PCMP 2 – Diversidade musical
5 noites letivas	Problematização - Funções da música na sociedade: leitura de texto, debates e registro escrito dos conteúdos resultantes das discussões - Diversidade cultural e musical: apreciação de áudios e vídeos com diferentes manifestações musicais e conversa sobre as culturas a eles associados. Em grupo, definir um nome para cada vídeo com base na manifestação musical apreciada. - Debate sobre a função da música nas diversas culturas e sobre a diversidade de práticas musicais - Problematização e estudo da palavra diversidade

	Escolha de palavras-chave sobre as discussões realizadas e elaboração coletiva de frases com aquelas palavras. Registro escrito no caderno. Composição de uma estrofe de canção sugeridas pelas palavras-chave e frases feitas pela turma na aula anterior Elaboração de um arranjo para a canção – leitura de texto e conversa sobre o significado de arranjo musical Execução do arranjo e registro em vídeo Avaliação e crítica
SEMANA 5 e 6 Três noites letivas	PCMP 3 – Criando com palavras indígenas Apreciação e Performance coletiva da música Mbyá-Guarani <i>Pave Jajerojy</i> Problematização - Contextualização da temática – Debate sobre o significado dessa canção para os Mbyá-Guarani. - Leitura de mapas e informações sobre os povos Guarani. - Problematização da questão da terra indígena - Atividade realizada a partir de leitura coletiva e individual em voz alta. Pesquisa na internet: palavras indígenas presentes em nosso dia a dia e palavras novas. A atividade foi planejada e mediada com auxílio da Sandra, professora de tecnologia da rede municipal.

	Apreciação, performance da música <i>Mamo oime nde rory</i> (Onde está a sua alegria?), música Guarani Kaiowá Criação Musical com as palavras indígenas pesquisadas com base na canção trabalhada anteriormente Apreciação e avaliação Leitura coletiva das duas composições. Registro escrito das duas composições no caderno Composição: no Grande grupo, juntamos as músicas dos dois grupos numa nova composição para tocar e gravar Arranjo dessa nova composição: execução, registro e avaliação
--	--

SEMANA 6, 7, 8 e 9 6 noites letivas	PCMP 4 – Música e histórias de vida Debate: As pessoas foram orientadas a escolherem uma música que marca algum momento de sua vida para compartilhar na aula. Cada estudante apresentou sua canção, o professor pesquisou na internet e foi apreciada. Depois contaram sua história com a canção. Debate em grupo para escolher palavras-chave para cada história. Elaboração de um quadro com todas as palavras-chave e sua leitura em grupo e individualmente, em voz alta. Composição musical em grupo com base nas histórias de vida e nas palavras geradoras. Definição de arranjo para compartilhar com a turma e registrar em vídeo. Apreciação dos vídeos – crítica e avaliação
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor

As pessoas que participaram do segundo momento da pesquisa serão apresentadas no próximo capítulo desta tese. Entretanto, no quadro a seguir estão listadas as participantes em cada projeto criativo-musical problematizador.

Quadro 8: Pessoas participantes dos projetos criativo-musicais problematizadores do segundo momento de produção de dados

PCMP	Participantes
------	---------------

1 Ditos populares musicais	Neide, Iracema, Damilde, Cristina, Dorvalino, Lozinha, Luiza, Joseane, Marilda, Eliane, Zulma, Sebastião, Sidnei, Helena, Carlos.
2 Música e Diversidade	Neide, Iracema, Damilde, Cristina, Lozinha, Luiza, Joseane, Marilda, Eliane, Zulma, Sidnei, Helena, Carlos.
3 Criando com os Mbyá-guarani	Neide, Iracema, Damilde, Cristina, Lozinha, Luiza, Joseane, Marilda, Eliane, Zulma, Sidnei, Helena, Carlos.
4 Música e histórias de vida	Neide, Iracema, Damilde, Cristina, Lozinha, Luiza, Joseane, Marilda, Eliane, Zulma, Sidnei, Helena, Carlos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Reflexão sobre a ação: Entrevistas narrativas individuais

As entrevistas individuais duraram duas semanas. Foram as duas últimas semanas de aula do primeiro semestre, antecedendo o recesso de quinze dias no mês de julho. As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, reservada para essa ocasião. As pessoas estavam na sala de aula, com suas atividades da noite e iam sendo chamadas para a entrevista de forma aleatória.

De todas as pessoas participantes dos projetos criativo-musicais listadas no quadro 8, cinco delas não foram entrevistadas. Dorvalino e Sebastião não foram mais às aulas a partir do mês de maio. Lozinha, Marilda, Sidnei e Damilde não compareceram às aulas durante as duas semanas de realização das entrevistas. Na sequência, foi dado início ao trabalho de transcrição e análise das entrevistas. Tal análise ocorreu simultaneamente às próximas etapas, referentes a um processo de gravação. Os procedimentos de análise de dados serão apresentados e discutidos ainda neste capítulo.

Como não pude fazer uma despedida do semestre com todo o grupo, a cada entrevista fui agradecendo a participação, localizando as etapas de que cada pessoa tinha participado e projetando a continuidade no segundo semestre, principalmente porque seria concretizado o plano de gravar as composições musicais do grupo em estúdio. Combinei com todas as pessoas o retorno no mês de agosto para tratar da gravação e realizar ajustes e ensaios.

Ações criativo-musicais rumo a gravação

Visando à possibilidade de gravar em estúdio as canções feitas pela turma nos projetos criativo-musicais, entrei em contato com a professora Flora, responsável pelo estúdio do Departamento de Música da UDESC. Após explicar a ideia e o contexto, ela articulou meu contato com os bolsistas do estúdio, estudantes do curso de licenciatura em música da UDESC, para combinar agendas e definir estratégias. Com o bolsista Guilherme, definimos pré-agendar as gravações para os meses de outubro e/ou novembro e combinar as questões práticas mais perto dessa data.

Com essas definições, retornamos ao trabalho na escola. Desenvolvemos mais algumas semanas de ações criativo-musicais, agora com foco na gravação, desenvolvendo ações de criação de novas estrofes para as canções, arranjos e ensaios. Escolhemos quais canções seriam gravadas e criamos mais elementos musicais para elas, fazendo mais estrofes e arranjos. Essa etapa foi finalizada com ensaios que antecederam os dias de gravação. Uma análise e problematização desta etapa será apresentada no próximo capítulo.

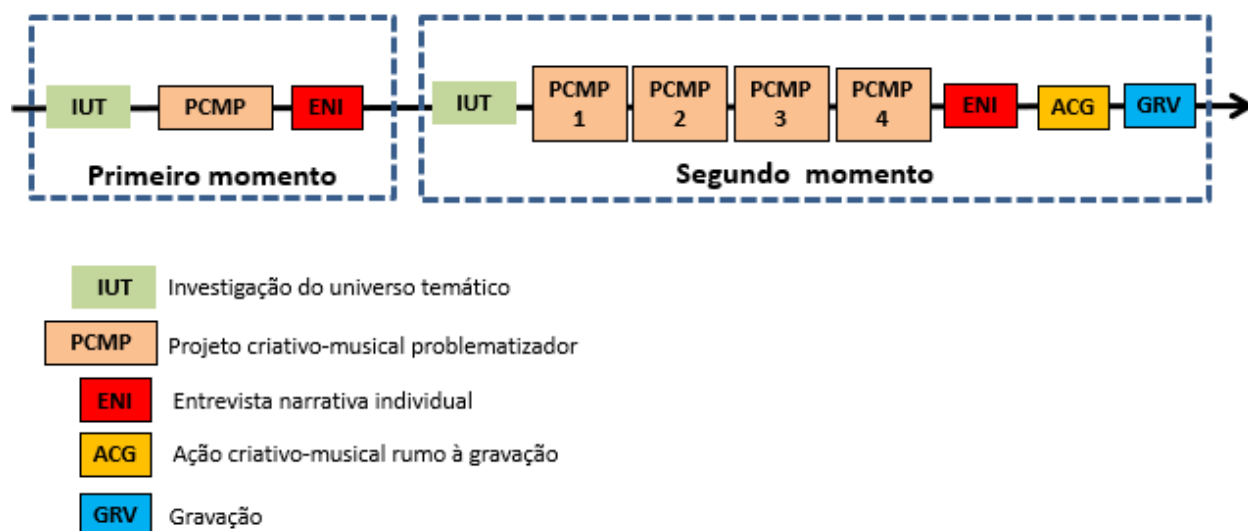
Gravações

As gravações ocorreram no mês de novembro, em duas noites, das 18 às 21 horas. Alugamos uma van para levar a turma. Reservamos uma sala no Departamento de Música em que fizemos uma passada geral antes da gravação e onde esperava o grupo que não estava na sala de gravação. Aproveitamos também para mostrar às pessoas o centro de artes da UDESC e caminarmos

pelo campus. Foram gravadas quatro canções. Uma composição de toda a turma e as outras três de grupos menores.

Mais detalhes e uma reflexão sobre o processo de gravação serão apresentados no próximo capítulo, juntamente com os projetos criativo-musicais, porque as etapas da gravação ocorreram concomitantemente à análise das entrevistas, levantando questões e permitindo fazer pontes de pensamento entre o que as pessoas disseram de suas experiências criativas nas aulas e o que estava acontecendo na escola e no estúdio durante aquele período. Na figura abaixo, segue uma síntese final do desenho metodológico da pesquisa e, na sequência, os procedimentos de análise dos dados.

Figura 3: Síntese dos procedimentos de produção de dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

4.5 ANÁLISE DE DADOS

De maneira geral, a etapa da análise dos dados previu dois focos principais: as entrevistas narrativas individuais e a ação pedagógica investigativa realizada com os projetos criativo-musicais problematizadores. No caso das entrevistas, foram transcritas logo que foram finalizadas. Já no caso dos projetos criativo-musicais, as gravações foram assistidas e foi realizada uma síntese de cada um, bem como problematizações referentes às entrevistas que vinham à tona nesses momentos. Entretanto, no segundo momento da pesquisa, as ações

criativo-musicais visando à gravação somaram mais elementos pedagógicos, musicais e de vivência que se foram juntando às análises à medida que foram ocorrendo.

Os dados foram analisados com a metodologia de *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2011). Trata-se de uma técnica de análise qualitativa de dados que envolve a categorização e interpretação de conteúdos textuais, como entrevistas, artigos e livros, entre outros. A autora organiza tal metodologia em três etapas principais: *pré-análise*, *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*.

Segundo Bardin (2011), a *pré-análise* envolve a organização e preparação dos dados para análise, incluindo ações como a leitura e aproximação com o material, a seleção do corpus (unidade de análise) e a definição dos critérios de inclusão e exclusão. Nesse sentido, depois de transcritas, as entrevistas foram organizadas em arquivo digital. O processo iniciou com diversas leituras desse material em cópias impressas, anotando de forma mais livre impressões e interpretações de temas em comum, destacando as percepções das pessoas sobre a ação criativa vivenciada. Essa pré-análise objetivou produzir um panorama geral e dar uma dimensão do corpus para análise disponível. Iniciou-se a investigação de unidades de análise (BARDIN, 2011) identificando trechos que se relacionavam ao tema central da pesquisa.

A análise prosseguiu com a *exploração do material* (BARDIN, 2011). Para essa etapa, Bardin indica a análise e categorização com base numa matriz de categorias pré-definidas. As categorias podem ser estabelecidas com base em critérios como a frequência de ocorrência, a intensidade ou a relevância. Nesse sentido, depois das primeiras leituras flutuantes feitas em cópias impressas, passei ao arquivo digital com intuito de definir unidades para análise e agrupá-las por temáticas ou argumentos semelhantes.

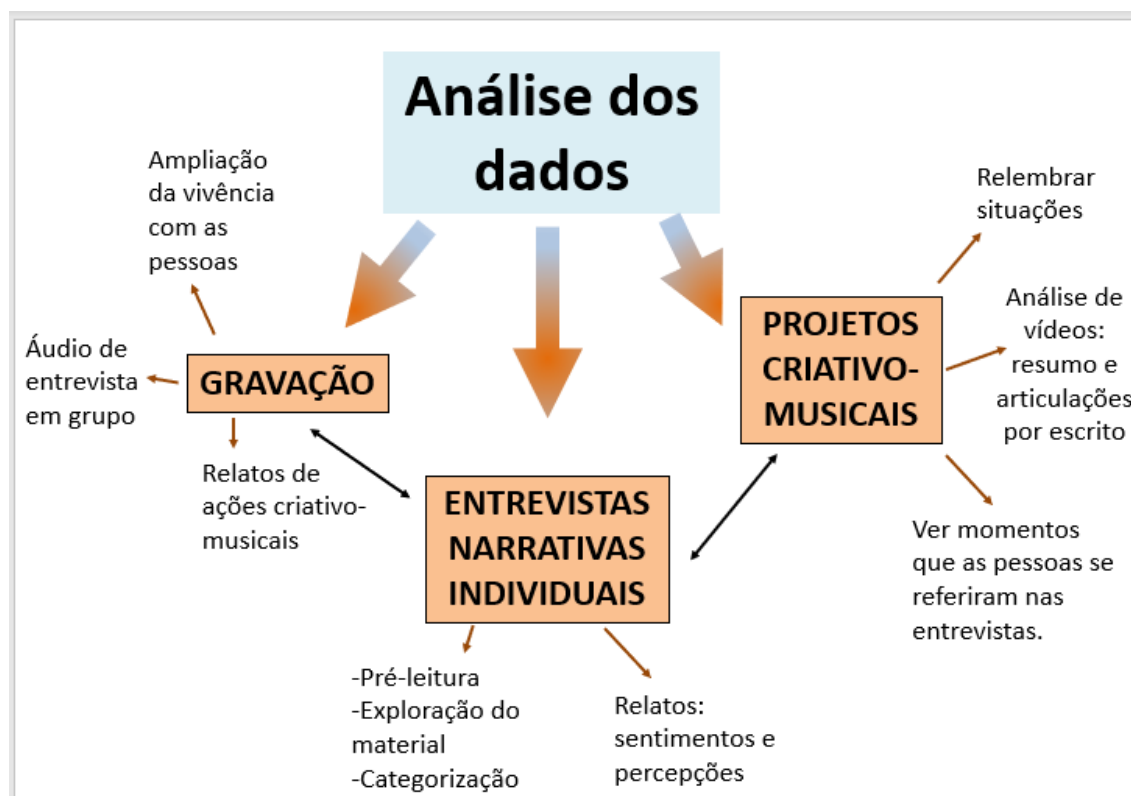
A análise se debruçou sobre depoimentos que envolvem sentimentos e percepções da ação pedagógica vivida misturados com experiências de vida. É nesse encontro, da vivência em música na escola com as experiências de vida, que estão as pistas que esta pesquisa busca encontrar. Nesse sentido, procurou-se identificar palavras-chave que pudessem identificar caminhos de categorização. Todavia, muitas vezes, foi nas subjetividades que encontrei as

possibilidades de conexão com a questão de pesquisa e a fundamentação teórica, considerando a história de cada pessoa, como cada uma se sentiu e o que passou a pensar a partir da ação de criar musicalmente.

Na etapa seguinte, os dados passaram a ser categorizados em diferentes temas e subtemas, a partir de categorias que emergiram da análise dos dados. Para Bardin (2011), o *tratamento dos resultados* é o momento da análise em que os dados categorizados são interpretados e analisados para obter conclusões significativas. A autora esclarece que pode ser feita por meio da *inferência*, que, segundo ela, é um tipo de interpretação controlada.

A análise das entrevistas foi ampliada com as anotações e escritos produzidos ao assistir aos vídeos dos projetos criativo-musicais. Essas fontes juntas se complementaram e ampliaram a análise. Foi possível relembrar situações e olhar para momentos a que as pessoas se referiram nas entrevistas. O trabalho realizado no segundo momento da pesquisa visando às gravações também ampliou o corpo de análise. Concomitantemente à análise das entrevistas e dos projetos, estavam sendo desenvolvidas ações criativo-musicais para produzir as canções que seriam gravadas. Esse processo proporcionou mais seis semanas de atividades musicais no percurso da pesquisa, trazendo mais vivência com as pessoas, mais anotações do pesquisador e agregando às fontes de pesquisa uma conversa de avaliação do processo de gravação registrada em áudio e posteriormente transcrita. Na figura a seguir apresento um esquema dos procedimentos de análise dos dados, relacionando-os com seus instrumentos de produção.

Figura 4: Resumo dos procedimentos de análise dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor

Esse esquema de análise dados foi sendo continuamente revisado e revisitado na elaboração dos capítulos que seguem nesta tese. Nessa direção, o capítulo 5 foi dedicado a apresentar as pessoas que participaram da pesquisa e mostrar como foram as práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos criativo-musicais problematizadores e nas ações referentes ao processo de gravação. Já no capítulo 6, apresento uma análise dos dados das entrevistas e das ações criativo-musicais realizadas na sala de aula e no estúdio, discutindo-os com base nas categorias de análise. Por fim, no capítulo 7, faço uma análise dos dados de forma integrada, buscando construir os argumentos da ação criativo-musical problematizadora como possibilidade pedagógica para gerar fissuras na estrutura de uma educação bancária/colonial.

5 AS PESSOAS E AS AÇÕES CRIATIVO-MUSICAIS

Este capítulo é destinado a apresentar as pessoas que participaram e quais e como foram as ações criativo-musicais que vivenciaram. Para isso, na primeira parte apresento as pessoas por meio de sua história com a escola e com a música. Na segunda, contextualizo como aconteceram as ações da pesquisa na sala de aula e meu olhar sobre elas como professor e pesquisador em educação musical.

5.1 HISTÓRIAS DE VIDA E DE MÚSICA

A primeira parte deste capítulo tem o objetivo de apresentar as pessoas que participaram da pesquisa. Nessa perspectiva, a partir do lócus de enunciação da Educação Musical, apresento as histórias que me foram narradas, destacando o lugar da escola e da música na constituição dos lugares sociais de cada uma. Foram entrevistadas no primeiro momento da pesquisa: Marília, Solange, Janaina, Antônio, Roberto, Lia, Lucas e Jorge. Já no segundo momento foram Iracema, Cristina, Luiza, Joseane, Zulma, Neide, Helena, Eliane e Carlos.

Histórias de vida e de música

Quando incentivados a contar suas histórias com a escola e com a música, dois pontos foram centrais. Um deles se refere aos fatores pelos quais a alfabetização não ocorreu na infância ou na adolescência. O outro foram os motivos que as/os levaram a procurar a EJA atualmente. Nesses aspectos, a fala das pessoas foi rica em detalhes que se misturaram com suas próprias histórias de vida.

Antônio tem 62 anos, é natural de Florianópolis e está há 4 anos na EJA. Começou com o objetivo de tirar a carteira de motorista, mas hoje já pensa em seguir aprendendo cada vez mais. Segundo ele, hoje já consegue soletrar e identificar algumas palavras e acha que logo vai conseguir fazer sua habilitação. Quando fala sobre sua vida escolar e por que parou os estudos, cita como principal motivo a sua própria falta de vontade:

Eu fiquei oito anos no primeiro ano, minha mãe até pagou professora particular, mas eu não queria nada... a professora ficava ensinando na casa dela e eu ficava olhando pra rua, pela janela. Bagunça mesmo, ia pra bagunçar. Escola sempre teve, meu pai, graças a Deus, sempre deu condição pra nós estudar, dava material, dava tudo. Nessa parte aí eu não posso reclamar nem dele nem da minha mãe (ANTÔNIO).

Considera-se que é necessário problematizar essa “falta de vontade”: uma complexidade de fatores pode estar envolvida no fato de pessoas não quererem frequentar a escola. A história de Roberto parece trazer um pouco disso. Roberto é natural de Florianópolis. Sua visão sobre sair da escola parece ir na mesma direção da visão de Antônio, mas ele acrescenta um fato que pode estar ligado ao modelo bancário/colonial presente nas escolas brasileiras. Ele está com 56 anos e contou que começou a estudar com 7 anos, mas, como não gostava muito de ir para a escola, logo passou a trabalhar com o pai. Ele conta os motivos para deixar a escola

Eu comecei de brincadeira e a professora me deu uma reguada e me mandou para um cantinho, aí eu não quis mais voltar para estudar. Meu pai me matriculou com nove anos em outra escola e lá eu estudei até o terceiro ano, mas eu não gostava muito de estudar... Aí o meu pai disse “se tu não gostas de estudar, então vai trabalhar”, aí ele me tirou e eu comecei a trabalhar com 13 anos (ROBERTO).

A história de Jorge e Lucas se assemelham no fator do poder aquisitivo das famílias. Lucas tem 46 anos e é natural do oeste de Santa Catarina. Ele conta que estudou até a quinta série, mas que saiu da escola sem saber ler nem escrever e acabou deixando de estudar desde então. Analisando sua história, destaca o privilégio de classes mais favorecidas dentro das estruturas sociais. Em suas palavras

Lá onde eu morava a prioridade era pra quem tinha mais dinheiro. Nós que era pobre, que trabalhava como empregado, não tinha prioridade, a atenção era mais pros filhos dos fazendeiros, por isso fiquei lá até a quinta série e não aprendi a ler e escrever, até hoje eu me confundo com as letras. (LUCAS).

Lucas conta que na infância frequentou uma escola típica de cidades pequenas, em que uma professora leciona para estudantes de idades e classes diferentes e é responsável por gerir todo o trabalho. Segundo ele, ali estudavam os filhos dos fazendeiros e os filhos dos empregados dos fazendeiros. Ele sentia diferença de tratamento, com privilégio para os mais ricos e importantes na cidade. Lucas conta ainda que, depois de adulto, descobriu que possui, segundo

ele, um “problema de concentração” que traz consequências para ele até hoje e, naquela época, não foi tratado com a devida atenção por causa das condições da escola:

Eu não conseguia e até hoje não consigo me concentrar no estudo, eu leio aqui, daqui meia hora já não sei mais, tem alguma coisa errada com a minha concentração... às vezes eu começo a me concentrar, mas bate um nervosismo... e a minha visão foi essa, que eu fui passando de ano mesmo sem aprender e eu me lembro que minha família era de empregado do fazendeiro e as professoras davam mais atenção pros filhos dele, as aulas eram mais pra eles do que pra nós (LUCAS).

Jorge tem 43 anos e é natural do Rio de Janeiro. Com 13 anos largou a escola para começar a trabalhar. Conta que decidiu largar a escola para trabalhar e conseguir as coisas que queria e, segundo ele, seus pais não tinham condição de dar.

Eu tive que parar cedo de estudar para correr atrás. Minha mãe não tinha condições de dar uma bermuda, uma roupa para ir para escola... Você vai crescendo e vai pegando o gosto pelas coisas e aí eu saí fora. Comecei engraxar sapato e fazer carreto e não quis estudar mais não. Mas agora tá fazendo falta. Eu não parei porque eu quis, eu parei por causa da necessidade mesmo, tive que correr atrás para me manter (JORGE).

A fala de Jorge parece ir na direção das pessoas que param de estudar para trabalhar e ter seu próprio dinheiro, ter as coisas que sua família não tem condições de dar, algumas delas necessidades básicas, outras necessidades colocadas pelos padrões sociais, por meio das mídias e propagandas.

A história de Carlos também está ligada a questões econômicas. Carlos tem 43 anos e foi à escola até os 11. Fez até metade da terceira série em sua cidade natal no Oeste de Santa Catarina. Segundo ele, parou porque gostava mais de trabalhar do que estudar. Ele contou que, como a família era pobre, seguiu trabalhando e largou a escola. Ele lembrou que quando tinha perto dos 18 anos até pensou em voltar, mas estava numa fase de fazer festas e correr atrás das coisas. Assim o tempo foi passando e não voltou mais a estudar. Ele destaca a importância de sua atual esposa em seu processo de retomada dos estudos, dizendo que ela o ajuda muito e o incentiva a fazer coisas boas. Conta com orgulho que ela tem segundo grau completo fez cursos técnicos. Segundo ele, ela dá o impulso para ele voltar a estudar.

Marília tem 51 anos, é natural do interior do Paraná e veio para Florianópolis cerca de 6 anos atrás. Contou que, quando era criança, seu pai, sua mãe e irmãos iam trabalhar na roça e ela era a responsável por cuidar da casa, fazer comida e isso não deixou que ela e suas irmãs fossem para a escola. Janaina tem 60 anos e foi responsável por cuidar dos irmãos e da própria mãe. Ela contou que a família morava num povoado no interior da Bahia e que seu pai vendeu toda a fazenda escondido. Segundo ela, “naquela época, a mulher não tinha direito a nada. O que o homem fizesse, estava feito”. Com isso, teve que cuidar da mãe, que caiu em depressão profunda e ficou de cama e de seus 3 irmãos. Ela lembra que com o tempo sua mãe conseguiu melhorar, mas nunca voltou a ser quem era; quem cuidou da casa e da família foi ela. Com 15 anos já era a dona de casa, responsável pela família e cuidava de tudo.

Luiza também destacou questões familiares e a família pesando em suas escolhas na época em que estava começando a frequentar a escola. A estudante tem 60 anos, é natural do bairro Santinho em Florianópolis, e contou que estudou até a quarta série primária. Porém, a escola do bairro não oferecia a continuação do ensino fundamental. O local mais próximo disponível exigia pegar ônibus e, segundo ela, a família não tinha condições de pagar. Também foi incentivada a seguir ajudando a família, trabalhando na roça, lavando roupa para fora e ajudando na produção de farinha. Ela salienta também que se casou jovem e, dali para frente, não estudou mais.

Joseane tem 65 anos e é natural do bairro Santinho em Florianópolis. Assim como sua amiga Luiza, terminou a quarta série e não foi para outro bairro continuar os estudos. Ela contou que morava com a avó e as tias e que não foi incentivada a seguir na escola porque precisavam dela para cuidar da avó. Mesmo sem sair do bairro, fez cursos de costura que ali foram oferecidos. Ela disse que amava estudar, que era muito boa na escola e que sonhou com a escola durante toda a vida. Segundo ela, casou-se logo em seguida com 16 anos e começou a vida de cuidar da casa e dos filhos.

Pensando no modelo patriarcal que define a concepção de família na história da formação da sociedade brasileira, é possível olhar para situações reais como as contadas pelas estudantes e perceber que papéis arbitrariamente estabelecidos para as mulheres nesse modelo de sociedade são determinantes

na constituição do papel de cada uma na sociedade, influenciando, nesse caso, o acesso ao conhecimento e às oportunidades. Nesse modelo patriarcal, embora o homem seja considerado a figura central e o administrador econômico da família, a mulher é que acumula mais responsabilidades e cabe a ela abdicar de outras oportunidades (estudo, trabalho, lazer) para se dedicar às responsabilidades familiares. Por exemplo: cabe a ela cuidar de algum familiar doente, de avós e pais idosos dependentes e dos filhos.

Tal questão também está presente na história de Cristina. A estudante também fez até a quarta série na escola do Santinho e não seguiu os estudos. Ela também citou a dificuldade da família em bancar os custos de ir para outro bairro e a necessidade de trabalhar cedo para ajudar a comprar roupas e coisas para casa. Ela contou que sua mãe ganhava pouco e seu pai era pescador então “só entrava dinheiro quando dava peixe”. Com 12 anos começou a lavar roupa e a fazer faxina. Segundo ela, a vida foi passando, casou-se, teve filhos e não voltou a estudar.

Iracema tem 76 anos e é natural do bairro Santinho. Entrou na escola aos 7 anos e foi até a quarta série. Segundo ela, depois não teve mais oportunidade de estudar, explicando que era comum entre as pessoas do bairro não saírem para continuar em outra escola. Segundo ela, aos 17 anos se casou e a luta pela vida começou. Ela disse que seu casamento foi muito bom, envolveu muito carinho e compreensão. Seu marido era pescador e ela trabalhou como doméstica durante muito tempo. Salienta que gostou muito dos tempos de colégio, mas parou para começar a trabalhar.

Zulma tem 60 anos e é natural do bairro Santinho. Foi para a escola com 7 anos e, diferente da maioria das pessoas daquele bairro, seguiu os estudos até a sétima série. Segundo ela, não completou a oitava porque ficou muito chateada com um professor de matemática que a acusou de ter colado numa prova e não deu chance de ela se defender. Segundo ela, isso foi decisivo para ela não finalizar a oitava série naquele ano. Perguntada por que não se matriculou no segundo segmento, já que tinha feito até a sétima série, ela disse que não sabe bem onde está seu histórico, mas que também não foi muito atrás. Também explicou que, como o objetivo dela inicialmente é melhorar sua escrita e interpretação, preferiu ficar com as pessoas mais da sua idade.

Ela contou que se casou cedo e parou de estudar de vez. Segundo ela, naquele tempo, os maridos não faziam questão que a esposa trabalhasse. Ela disse que nunca foi proibida, mas também nunca foi incentivada. Ela contou que voltou para estudar na EJA “por um estalo”, quando viu muitas mulheres do bairro se matriculando. Como ficava sozinha em casa, decidiu voltar a estudar.

Lia tem 45 anos e abandonou a escola quando criança porque, segundo ela, foi criada “sem regras” pela mãe. Ela acha que a criança não tem muitas condições ainda de decidir sobre o estudo, que se for pela vontade dela, naquele momento, pode achar melhor brincar do que estudar. Ela conta que ficou indo e voltando da escola até que se casou com 15 anos e não voltou mais a estudar. Ficou casada 22 anos e se separou. Ela lembra que sofreu e chorou bastante, mas que depois decidiu tomar um rumo na vida e voltar a estudar.

Eliane tem 62 anos, é natural do bairro Santinho em Florianópolis e fez até metade da quarta série na escola do bairro. Nessa época, quando seu pai morreu, mudou de bairro e terminou em outra escola. Voltou para o Santinho e sua mãe a colocou num curso de costura oferecido no bairro e comprou uma máquina para que começasse a trabalhar. Naquela época, seguiu costurando e fez outros cursos de bordado. Teve vontade de voltar para a escola, mas veio o casamento, a filha e uma separação. Teve que trabalhar muito sozinha para seu sustento e da filha. Quando se casou de novo, parou de trabalhar fora porque o marido não queria, mas seguiu costurando em casa. Chegou a cogitar entrar na EJA antes, mas segundo ela, o marido era muito ciumento e ela deixou de lado para “não fazer encrenca”.

Neide tem 70 anos, é natural do bairro Santinho em Florianópolis e saiu da escola na segunda série. Segundo ela, seu pai a tirou da escola para ajudar a trabalhar na roça. Ela conta que todo dia colocava um facão na cintura, amarrava os bois, dava comida e água, depois levava para o pasto e assim passava o dia. Depois que se casou, teve outras possibilidades de entrar na EJA, mas o marido tinha ciúme e não deixou que ela fosse. Depois de um tempo ele ficou muito doente e ela dedicou seis anos ao seu cuidado. Contou que ele tinha morrido recentemente e que uma amiga avisou sobre a abertura da EJA e ela logo se matriculou.

Solange tem 48 anos e é natural do estado da Bahia. Ela conta que só foi à escola depois de adulta. Tentou uma vez, quando ainda morava na Bahia, mas que a vida corrida de trabalho e família a levaram a parar. Seu pai não deixou nenhuma de suas irmãs frequentarem escola quando criança e adolescente. Segundo ela, ele achava que iam escrever carta para namorado. Em suas palavras: “o pessoal antigamente tinha essas ideias, até hoje em dia tem uns que ainda tem”. Solange explica que quem mais a incentivou a voltar para escola foram seus filhos e ela mesma.

Helena tem 77 anos e é do interior do Rio Grande do Sul. Ela contou que seus irmãos iam à escola, mas seu pai não a deixava ir para que cuidasse das crianças. Ela é a mais velha de 7 irmãos e ajudava a cuidar da casa e das crianças. Quando fez 15 anos passou a ajudar o pai na roça e não conseguiu estudar. Contou que sempre quis muito ir para a escola, que pediu muito ao pai, mas que não foi possível. Quando casou se mudou para o interior de Santa Neide e o marido não a deixava ir para a escola, só fazer alguns cursos de costura e culinária. Segundo ela o motivo era ciúme. Depois que se separou dele se mudou para Florianópolis e admira muito o que conseguiu conquistar nesta cidade. Ela disse que se matriculou este ano na EJA porque agora ela é que decide o que faz da sua vida.

Uma questão que considero relevante nas falas das mulheres até aqui é o fato de, em alguns momentos, as estudantes considerarem o casamento como o momento de sua história em que largaram a escola definitivamente. Isso levou-me a olhar para situações em que o machismo pode ter influenciado a relação delas com a escola e com a música. Marília conta que já tinha feito uma tentativa de voltar a estudar, quando ainda morava no Paraná, cerca de 12 anos atrás. Ela conta o que aconteceu:

Quando eu tinha perto dos 40 anos, eu quis estudar. Bom, eu estudei muito pouquinho porque o meu marido tinha muito ciúmes... Primeiro ele concordou, só que, na verdade, ele não me deixou estudar, né? Ele ia me seguindo e as janelas da escola eram baixinhas, assim na altura das carteiras e ele ficava zanzando pra lá e pra cá... a professora não gostou muito e disse, “não vai ter como você estudar assim” ... Eu nunca entendi o porquê, porque eu nunca fiz nada de errado... ele era muito severo... então eu desisti. (MARÍLIA)

Janaina também lembra de seu pai quando se refere à sua oportunidade de ir à escola quando criança e, sem cerimônia, o classifica como machista:

Sou da Bahia, da cidade de Vitória da Conquista, eu nunca tinha ido pra escola. Fui criada na roça, fazenda, e lá não tinha escola. Quando nossa família mudou pra um povoado onde tinha uma escola, meu pai era muito machista, e decidiu que quem tinha que estudar eram os homens, os meninos, e eu tinha que trabalhar pra ajudar a cuidar deles. (JANAINA)

Zulma também considera que a vida das mulheres foi marcada por interferência dos maridos e que influenciavam em suas decisões e escolhas:

No tempo que a gente se criou, que a minha mãe me criou, a gente vivia pros maridos, eles saíam pra trabalhar e a gente ficava em casa, a gente era dona de casa. Eu só fui trabalhar fora quando minha filha já era casada. Na época o marido dizia: ah, vai trabalhar fora, pra quê? Sempre tinha um pretexto pra não deixar. Isso é machismo, naquela época eram muito machistas. (ZULMA)

Helena também tem uma história de vida marcada pela influência de outro sobre suas escolhas de vida. Perguntada sobre como se sentiu nos momentos de criação musical, ela citou o ex-marido:

Eu me senti bem, uma coisa que eu sempre queria fazer, mas nunca dava. Eu tinha nem ideia de que era possível. Quando era casada, meu marido não deixava, eu vivi muito estreitamente, não sei nem como dizer, mas ele me dominava do jeito que ele queria, ele era muito severo. Mas, fazer o quê?. Morei 30 anos com ele. (HELENA)

A questão do machismo e do sexismo como elementos estruturantes da sociedade patriarcal também se evidenciou quando se olha para o que os homens disseram em relação aos motivos que os levaram a não se alfabetizar quando crianças ou jovens: nenhum dos motivos está associado ao fato de terem sido subjugados por serem homens, ao contrário das mulheres, em que os motivos estiveram associados aos papéis definidos para a mulher na sociedade patriarcal sexista. Isso nos mostra uma subjugação do ser humano, ou seja, ser tratado como inferior, como impossibilitado de ocupar certos papéis por uma característica física, como são as questões de raça e de gênero.

Nesse sentido, olhando para o que os estudantes homens disseram, nenhum dos motivos citados para não terem oportunidade de se alfabetizar estiveram ligados ao fato de serem homens, que a esposa não deixou ou outros motivos desse tipo. E a questão de cuidado com a família aparece mais sob uma perspectiva econômica.

A seguir, apresento o que as pessoas falaram sobre sua relação atual com a escola, seus motivos e incentivos para voltarem para a EJA e o que esse momento atual pode trazer para o futuro.

Histórias de presente e futuro: o encontro com a EJA

Além de falar sobre o período em que deixaram de ir à escola, as pessoas também contaram como foi sua chegada à EJA, o que as levou a voltar para a escola e algumas chegaram a falar sobre seus planos para o futuro. Aprender a ler e escrever para não depender de outras pessoas no dia a dia foi uma questão citada por muitas pessoas para justificar a volta à escola.

Solange falou que quer aprender a ler e escrever para não depender dos outros e não ser enganada. Ela fala que pegar o ônibus com tranquilidade, pegar senhas em banco ou hospital sozinha vai deixá-la mais alegre. Neide disse que sente necessidade de independência para compreender o que está escrito num documento e ler os preços e o nome dos produtos no mercado. Lia disse que se sente triste e constrangida em ter que pedir ajuda para assinar seu nome e preencher seus dados no comércio, no posto de saúde, na escola dos filhos e outros lugares.

Jorge disse que está estabilizado em seu trabalho como jardineiro e que busca na escola entender o que lê no dia a dia, pois atualmente só consegue soletrar e precisa de ajuda para saber o sentido do que está lendo. Segundo ele, “sair na rua sem perguntar nada a ninguém, poder pegar uma folha escrever o que vier na cabeça, preencher um formulário, isso é o mais importante, não tem preço”. Eliane conta que seu objetivo é ler melhor. Ela explica que “se engasga” na leitura e quer conseguir se expressar melhor, chegar a um lugar e não ter vergonha de falar e de escrever.

Esse sentimento de vergonha ou intimidação perante os outros também está presente no depoimento de Luiza. A estudante reforça que não quer mais ser considerada uma analfabeta, que passou muita vergonha na vida por causa disso. Ela quer primeiramente aprender mais sobre ortografia e pontuação e conseguir ler melhor. Segundo ela, este primeiro ano da EJA já está abrindo seus horizontes.

Janaina também destacou a busca pela ampliação de possibilidades trazidas pela leitura. Segundo ela, a leitura deixa a pessoa mais viva, permite falar com firmeza aquilo que sabe e sente. Traz mais certeza e discernimento sobre as coisas. Ela se explica usando como o exemplo a garrafa de água que está em sua frente: “eu sei que essa garrafa é de plástico, mas tu podes em um livro descobrir mais coisas sobre ela, dizer como ela foi feita, descobrir outras coisas. Com uma leitura na internet, por exemplo, posso fazer vasos e outras coisas com ela”.

Cristina e Joseane já têm maior domínio da leitura e escrita e buscam aprimorar. Cristina conta que voltou pra EJA para melhorar a leitura e para escrever as palavras corretamente. Segundo ela, às vezes ela não sabe se a palavra é com a letra s ou com a letra c por isso quer “aprender mais sobre as palavras”. Joseane contou que tem dificuldade de interpretar texto, de escrever com as próprias palavras. Ela disse que o que busca na escola é mais compreensão, conseguir ler sobre as coisas para compreender mais sobre elas. Iracema também busca na escola algo para satisfazer a si mesma, para crescer. Ela contou que voltou a estudar para aprender aquilo que não sabia, para melhorar e para ensinar para alguém.

As falas sobre a volta aos estudos na EJA também estiveram ligadas a questões mais práticas. Helena também fala sobre aprender a ler melhor para compreender o que está lendo, mas com o interesse em fazer cursos oferecidos na comunidade, que não consegue por causa da falta de compreensão na leitura. Carlos fala sobre fazer cursos técnicos para melhorar sua condição de busca por empregos. Roberto conta que teve um acidente de trabalho e não pode ser mais jardineiro e, com o estudo, vê a possibilidade de conseguir um trabalho “menos braçal”. Lucas quer ter compreensão sobre sua leitura para conseguir estudar e fazer a prova para tirar a carteira de motorista. Segundo ele, isso vai trazer mais conforto para a família e possibilidades de trabalho.

Algumas pessoas também falaram sobre sonhos. Sonia, Lia e Janaina falaram em ler a bíblia, tanto em compreender a leitura para si, quanto para ler em público na igreja. Lia diz que seu grande sonho é se formar em pedagogia para trabalhar com a educação infantil. Carlos também menciona o sonho de

fazer ensino superior. Ele disse que sabe que o caminho a ser percorrido é longo, mas que agora sonha em ser veterinário.

Histórias com a música

Quando as pessoas estavam contando sobre a escola no passado, os motivos do presente e os planos para o futuro, conversamos sobre a relação que tiveram com a música durante essa história de vida, suas lembranças, experiências e desejos.

Algumas pessoas mostraram certa distância em relação à música. Neide disse que quando mais nova “nunca teve tempo para a música”, porque depois do trabalho pesado na roça tinha que dar banho nos irmãos e, depois que se casou, tinha que cuidar dos filhos depois da lida. Ela lembra que até pouco tempo não tinha televisão nem rádio em casa. O único rádio da casa ficava com o marido, que ouvia sozinho enquanto bebia. Ela conta que, como ele ficava nervoso e agressivo, ela nem tocava naquele rádio. Hoje em dia, como é evangélica, ela conhece apenas as músicas da igreja.

Joseane diz que nunca foi muito ligada em música. Ela contou que sua maior proximidade foi com as músicas da escola quando era criança e depois quando saía com as amigas para dançar na juventude. Ela conclui que, depois disso, nunca se ligou em cantar ou tocar. Jorge também deixou transparecer que a música nunca lhe despertou grande interesse. Segundo ele, quando vivia no Rio de Janeiro tinha música em todo lugar, então é uma coisa corriqueira para ele. Sobre sua experiência, falou que nunca pensou em cantar ou tocar um instrumento porque sua cabeça sempre esteve ocupada para trabalhar e correr atrás das coisas.

Roberto conta que gosta muito de ouvir música, de sentar-se e “apreciar”, principalmente alguém tocando violão. Ele conta que seus irmãos, parentes e primos participam de blocos de carnaval, que sempre o convidam, mas ele não quis ficar nesse meio do carnaval. Ele conta sorrindo que uma vez participou da batucada, mas ficou mais fingindo do que tocando.

Um dos aspectos mais trazidos pelas pessoas foi o papel da música na rotina, nos afazeres do dia a dia. Quando perguntado sobre sua relação com a

música, Antônio disse que tem vontade de escutar. Ele contou que sempre ouve música enquanto faz suas coisas e leva o rádio sempre com ele para o trabalho, pois trabalha mais animado e mais contente.

Marília explica que nunca tinha pensado em cantar ou tocar, mas, segundo ela, “a música sempre fez muito parte da minha vida, do meu dia a dia, no trabalho eu coloco música, em casa eu coloco música, ela anima pra trabalhar”. Solange falou que gosta de ouvir música para arrumar a casa, para se distrair e dançar. Sua experiência com a música foi com rádio e “radiola”, referindo-se ao toca-discos e que nunca pensou em aprender um instrumento musical.

Além da função de animar e acompanhar o trabalho, algumas pessoas trouxeram outra questão: a música mexe com os sentimentos das pessoas. Segundo Lia, “a música completa a nossa vida, porque ela é tão boa para gente. Ela pode fazer a gente levantar do fundo do poço, sabe, eu amo escutar música todo dia, a música completa a gente”. Carlos disse que quando fala de música é uma emoção porque lembra do seu pai. Ele contou que seu pai gostava muito de ouvir música, tocava violão e a família cantava na cozinha. Ele disse que guarda ainda os discos de vinil dessa época e que a música está sempre presente na sua vida mesmo sem tocar um instrumento.

Zulma também fala sobre essa relação música e emoções. Ela contou que seu marido tocava violão e sempre tinha cantoria nas reuniões de família. Segundo ela, “música faz parte da vida das pessoas trazendo alegria e ajudando nos momentos de tristeza”. Entretanto, ela demonstrou que além de ouvir e sentir, ela também se interessa por outras possibilidades com a música. Segundo ela, “eu observo muito quem canta e quem toca. Eu gosto de estar sempre interagindo com a música”.

Lucas contou sua história de tentar interagir com o violão. Ele adora observar pessoas tocando e acha lindo o som do instrumento. Recentemente tomou coragem e comprou um violão, mesmo sem nenhuma experiência e ninguém para ensinar, mas com muita vontade de aprender. Ele achou que faria muito bem para ele, pois estava vivendo um momento de depressão profunda e a música poderia alegrá-lo. Tentou aprender com videoaulas, mas “chegava na

hora de botar os dedos [na posição] eu me atrapalhava”. Segundo ele, perdeu um pouco o entusiasmo e por enquanto o violão está encostado.

Helena conta que suas primeiras histórias com a música foram com seu pai cantando durante o trabalho na roça e em casa. Ela lembra com muito carinho de seu pai assobiando melodias. Segundo ela, seu pai era o melhor “assobiador” que ela já viu, ela se impressionava como ele fazia os sons tão bonitos. Depois, foi na igreja que teve mais contato com a música, principalmente durante o período em que trabalhou com a catequista e usava os cantos para os encontros.

Janaina também contou que sua primeira experiência fazendo música foi num grupo coral de igreja. Ela salienta que todas tinham uma folha com a letra das músicas, mas, como ela não sabia ler, tinha que decorar rápido e se orgulha de nunca ter errado uma vez sequer devido ao seu esforço nos ensaios. Ela não participa de nenhum grupo coral desde que veio para Florianópolis e não está pensando nisso no momento, pois está muito atarefada com o trabalho e com os afazeres da igreja.

A igreja e os coros religiosos são o espaço de prática musical de algumas pessoas participantes da pesquisa. Luiza, por exemplo, canta em coral já faz bastante tempo. Ela contou que já participou de vários grupos e atualmente está em coral religioso que ensaia toda segunda-feira. Ela conta que no dia a dia em casa está sempre cantando as músicas do repertório do grupo porque, segundo ela, só com muita dedicação para conseguir fazer música.

Iracema participa do coral da igreja do bairro que canta nas missas aos domingos. Segundo ela, sempre fez tudo na vida cantando e sempre escutou música e cantou enquanto estava trabalhando. Sua opinião é que a música traz alegria, faz as pessoas viverem com mais vibração. Ela enfatizou que uma das coisas que ela mais gostou de fazer nos últimos tempos foi se apresentar com o coral fora do bairro.

A coordenadora do grupo coral citado acima é a Cristina. Ela contou que ama música desde criança e faz parte desse coral há 20 anos e recentemente assumiu a organização, regendo o grupo, planejando os ensaios e escolhendo os cantos. Ela contou que gosta de fazer os salmos para cantar nas missas de domingo. Ela me disse que era “salmista” e me explicou: “o momento do salmo

na missa pode ser lido ou cantado, eu gosto mais de cantar. Eu pego os salmos faço a melodia e canto, eu crio a melodia. Eu tenho a liturgia diária, aí eu preparo. O importante é criar a melodia, para dar certo com as palavras ali escritas”. Ela sorriu e disse que para ela é melhor cantar do que ler.

As histórias de vida, de escola e de música que foram apresentadas nesta primeira seção do capítulo trouxeram elementos percebidos nas ações criativo-musicais vividas pelas pessoas ao participarem da pesquisa. Na próxima parte deste capítulo, apresento um olhar sobre as práticas pedagógicas com base na ação criativo-musical problematizadora.

5.2 HISTÓRIAS DA SALA DE AULA: AS AÇÕES CRIATIVO-MUSICAIS

Conforme descrito no capítulo 4, as ações criativo-musicais desta pesquisa compreenderam projetos criativo-musicais problematizadores e o processo de gravação em estúdio. Os projetos criativo-musicais problematizadores foram conduzidos por mim, atuando como professor-pesquisador com a turma. A seguir, apresento um relato dessas ações, começando pelos projetos criativo-musicais problematizadores (PCMP). Começo com o projeto desenvolvido no primeiro momento da pesquisa na escola e depois os quatro projetos criativo-musicais desenvolvidos no segundo momento. Na sequência, problematizo as ações criativo-musicais desenvolvidas durante o processo de gravação.

Ditos populares e palavras-chave musicais – PCMP 1

No primeiro momento da pesquisa na escola, ocorrido nos meses de outubro e novembro de 2021, foi elaborado e executado um projeto criativo-musical com dois grupos de primeiro segmento da EJA: um grupo formado pela turma da professora Alana, na escola Herondina, e outro grupo formado pela união das turmas das professoras Liza e Andréa, na escola Adotiva. Foram realizados dois encontros em cada escola.

O primeiro encontro foi chamado de *Ditos populares musicais*¹². Começou com a problematização sobre o significado dos ditos populares, sua presença e importância na sabedoria popular. Para isso, apreciamos a música *Novos ditados*¹³. O compositor dessa canção usou ditos populares, misturando, invertendo e brincando com seus novos significados.

Novos Ditados (Gazu)

Água, pedra, mole, dura tanto fura até que bate
 Se Maomé não tem boca, Roma vai a montanha
 Quem sabe, sabe, bate palma
 Quem não sabe, maior o tombo
 Ou vai, ou racha o pau
 Que é obrigado a se arrastar
 Quem tem gato vai na chuva
 Cachorro é pra se molhar
 Tudo que sobe ajoelhado, rezando tem que descer
 Em terra de cego quem tem um pássaro é rei
 Em terra de rei quem tem dois pássaros é cego
 Deus, terra, dinheiro, céu, mania, louco,
 Um para o outro.

Depois de ouvirmos e lermos coletivamente a letra da canção, incentivei as pessoas a pensarem sobre o tema da música, perguntando se já haviam ouvido algumas daquelas frases antes. Logo chegou-se aos ditos populares e buscamos, na letra da música, quais ditos foram usados e o que o compositor fez com seu formato original. A pergunta que deu seguimento à aula foi: o que são os ditos populares?

Depois de ouvir a turma, busquei aproximar o conhecimento das pessoas e o conhecimento sistematizado. Para isso foi apresentado um pequeno texto com uma definição de ditos populares e uma lista com cinco ditos. Fizemos uma

¹² A lista de atividades em formato de roteiro de aula está no item 4.3.2

¹³ Música do grupo Dazaranha, do álbum *Seja Bem Vindo*, de 1996

leitura coletiva desse material, seguido de uma discussão sobre seus significados. Na sequência, foi pedido que completassem a lista com mais ditos populares e o grupo acrescentou mais alguns. O texto utilizado e a lista dos ditos são:

Os ditados populares e seus significados

Os ditados populares, também chamados de provérbios ou ditos, atravessam gerações e passam por nós todos os dias durante anos a fio. São expressões que muitas vezes repetimos sem sequer percebermos aquilo que significam.

Essas pequenas frases fazem parte da tradição oral da sabedoria popular e sintetizam ideias sobre a convivência em sociedade, trazendo muitas vezes conselhos valiosos a respeito das relações humanas.

Texto referência: 62 ditados populares e seus significados. Rebeca Fucks.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/ditados-populares-e-seus-significados/>

LISTA DE DITADOS POPULARES

(Os cinco primeiros em negrito já estavam preenchidos pelo professor)

ESCOLA HERONDINA

- 1. GATO ESCALDADO TEM MEDO DE ÁGUA FRIA**
- 2. CAVALO DADO NÃO SE OLHA OS DENTES**
- 3. ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHO**
- 4. A CORDA SEMPRE ARREBENTA DO LADO MAIS FRACO**
- 5. QUEM SEMEIA VENTO, COLHE TEMPESTADE**
6. QUANDO OS GATOS SAEM OS RATOS FAZEM A FESTA
7. QUEM SE MISTURA COM O PORCO, FARELO COME
8. FARINHA POUCA MEU PIRÃO PRIMEIRO
9. BOA ROMARIA FAZ QUEM ESTÁ EM PAZ
10. ME DIGA COM QUEM ANDAS QUE TE DIREI QUEM ÉS

ESCOLA ADOTIVA

- 1. GATO ESCALDADO TEM MEDO DE ÁGUA FRIA**
- 2. CAVALO DADO NÃO SE OLHA OS DENTES**
- 3. ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHO**
- 4. A CORDA SEMPRE ARREBENTA DO LADO MAIS FRACO**
- 5. QUEM SEMEIA VENTO, COLHE TEMPESTADE**
6. QUEM CORRE POR GOSTO NÃO CANSA
7. QUEM NÃO TEM CÃO CAÇA COM GATO
8. PINGO PINGO TÁ PINGANDO MIGO MIGO TÁ OLHANDO
9. UM OLHO NO PADRE O OUTRO NA MISSA
10. QUEM RI POR ÚLTIMO RI MELHOR

Lemos essa lista e debatemos sobre seus significados. Comparamos a definição que foi lida com os significados que tínhamos discutido anteriormente, destacando palavras do texto.

A aula prosseguiu com uma proposta de criação musical. A atividade consistiu em apresentar musicalmente para a turma um dos ditos populares da lista. As pessoas foram orientadas sobre a possibilidade de diferentes ações musicais, como uma melodia para cantar, um fundo musical para declamar, uma história musical. Foram disponibilizados instrumentos de percussão (pandeiros, chocalhos, bongô, rebole, tamborins e outros tambores).

Em ambas as escolas foi possível desenvolver as quatro etapas planejadas. As leituras feitas pelos estudantes ocuparam um tempo maior que o esperado no planejamento total, e a parte da composição foi um pouco mais rápida. Na escola Adotiva todos mostraram seu “dito popular musical”; na escola Herondina uma pessoa se sentiu envergonhada e não quis apresentar.

Em alguns casos, o professor/pesquisador auxiliou as pessoas fazendo bases harmônicas no violão, claves rítmicas em instrumentos de percussão para que elas cantassem. Em outros, as pessoas se sentiram à vontade para pegar os instrumentos, experimentar e criar sua própria base musical.

O segundo encontro foi chamado de palavras-chave musicais. Iniciamos construindo coletivamente uma definição para palavras-chave e debatendo sobre sua função para compreender um texto. Escrevi “palavras-chave” no quadro e incentivei-os a ler e falar sobre seu significado. Foi utilizada uma

metáfora com a palavra “chave”, como algo que pode “abrir” o sentido. Na sequência, projetei no quadro definições de dicionários e fizemos uma leitura coletiva para construir um conceito da turma.

Depois, partimos para extrair palavras-chave para duas canções: *Andar com Fé*, de Gilberto Gil, e *Certos Amigos*, do grupo Expresso Rural. Apresentei as canções tocando violão e cantando. Projetei a letra das canções no quadro, lemos e passamos a definir coletivamente palavras-chave para elas. As letras das canções estão a seguir:

ANDAR COM FÉ (Gilberto Gil)

Andá com fé eu vou
que a fé não costuma faiá
andá com fé eu vou
que a fé não costuma faiá

Que a fé 'tá na mulher
a fé 'tá na cobra coral oh oh
num pedaço de pão
A fé 'tá na maré
na lâmina de um punhal oh oh
na luz, na escuridão

andá com fé eu vou
que a fé não costuma faiá olêlê

A fé 'tá na manhã
a fé 'tá no anoitecer oh oh
no calor do verão
A fé 'tá viva e sã
a fé também 'tá prá morrer oh oh
triste na solidão
Andá com fé eu vou
que a fé não costuma faiá

Certo ou errado até
a fé vai onde quer que eu vá oh oh
a pé ou de avião
Mesmo a quem não tem fé
a fé costuma acompanhar oh oh
pelo sim, pelo não

Andá com fé eu vou
que a fé não costuma faia

CANÇÃO 2 – CERTOS AMIGOS (Daniel Lucena – Expresso Rural)

Quando esse trem de alegria vara a vida da gente
sempre que a estação mais perto é o nosso coração
Difícil se saber na hora o que a gente sente
se certos amigos nos mostram que o mundo ainda é bom
por saber
Que tendo você do meu lado eu me sinto mais forte
Quero beijar o teu rosto e pegar tua mão
se cada estrela no céu é um amigo na terra
A força do acaso do encontro é uma constelação
lumiar
De que planeta você é?
Eu faço o que você quiser
Em troca do teu amor
Posso te dar o que eu sou
Amigo é um cobertor
Bordado de estrelas, de estrelas
Constelação, nave louca
a vida é pouca e o que vale é se querer
constelação, nave louca
a vida é pouca e o que vale é se querer
mais e mais que mais e...
Pa pa parará...

Nessa atividade, as pessoas participantes já estavam mais à vontade e a relação com o professor/pesquisador avançou no sentido da confiança, levando a participação a um nível maior em quantidade e qualidade. Na escola Adotiva, um participante que não compareceu no encontro anterior não teve dificuldade em se entrosar e participar da etapa de criação musical. Na escola Herondina, tivemos uma participante a menos, mas as três que estavam presentes participaram ativamente das leituras e debates. No momento de mostrar de maneira musical a frase que tinham elaborado, novamente uma pessoa não se sentiu à vontade para fazê-lo. Nesse encontro participaram cinco pessoas: duas na escola Adotiva e três na escola Herondina.

Conforme já explicado no capítulo anterior, esse momento da pesquisa foi curto, com poucas inserções na escola devido ao contexto de mudar do ensino

remoto para o presencial e a proximidade do fim do ano letivo. O vídeo 1 mostra alguns momentos desse projeto.

VÍDEO 1 – PCMP 1: Primeiro momento na escola.



Acesso: <https://youtu.be/Y1IRLzdG1wo>

A seguir, apresento os quatro projetos criativo-musicais problematizadores desenvolvidos no segundo momento da pesquisa na escola.

Ditos populares musicais – PCMP 2.1

O primeiro projeto¹⁴ desenvolvido no segundo momento de pesquisa na escola teve como objetivo realizar uma proposta musical para “quebrar o gelo” e conhecer melhor as pessoas. Foi planejada uma sequência didática que contemplasse as práticas de leitura e escrita, nos moldes de como vinham sendo desenvolvidas pela professora e uma ação criativo-musical para introduzir as práticas pedagógicas da pesquisa que iniciariam na semana seguinte. Para isso, fiz uma adaptação do projeto criativo-musical desenvolvido no primeiro momento. Utilizei somente o planejamento com os ditos populares, mas dessa vez, com duas noites letivas de duração.

Iniciamos apreciando a música *Novos Ditados* e lendo o texto, da mesma forma como desenvolvido no primeiro momento. Quando incentivadas a falar

¹⁴ Os projetos criativo-musicais problematizadores do segundo momento da pesquisa estão em forma de roteiros de aula no item 4.4.2.

sobre os ditos populares, as pessoas foram respondendo, ainda bastante tímidas, levantando questões sobre seus antepassados falarem essas frases, trazendo os ditos também como formas de passar conhecimento de geração para geração. Exemplos de conhecimentos de pescadores sobre o clima e as águas foram bastante citados, já que a escola está num bairro em que a pesca é tradicional. Nesse momento, a discussão abordou a importância da sabedoria popular e de valorizar o conhecimento de todas as pessoas.

Apresentei uma lista com cinco ditos populares e pedi que completassem com mais alguns.

Lista de ditos populares

- 1. GATO ESCALDADO TEM MEDO DE ÁGUA FRIA**
- 2. CAVALO DADO NÃO SE OLHA OS DENTES**
- 3. ÁGUAS PASSADAS NÃO MOVEM MOINHO**
- 4. A CORDA SEMPRE ARREBENTA DO LADO MAIS FRACO**
- 5. QUEM SEMEIA VENTO, COLHE TEMPESTADE**
6. ÁGUA MOLE EM PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA
7. DEUS AJUDA QUEM CEDO MADRUGA
8. QUEM TEM BOCA VAI A ROMA
9. NÃO FAÇA MAL AO SEU VIZINHO QUE O SEU ESTÁ NO CAMINHO
10. REMENDA TEU PANO QUE DURA MAIS UM ANO
11. EM BRIGA DE MARIDO E MULHER NÃO SE METE A COLHER
12. QUEM DESDENHA QUER COMPRAR
13. PANELA VELHA É QUE FAZ COMIDA BOA

Depois, discutimos em grupo o significado de cada dito popular da lista. A discussão mais acalorada foi sobre o dito popular “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, questionando a violência contra a mulher e a necessidade de denunciar.

Esse momento de problematização foi muito importante para conhecer mais as pessoas. Buscar o significado dos ditos populares suscitou vários temas que foram misturados e debatidos. Falamos sobre coisas da vida cotidiana, sobre a família, de quando eram crianças e o que aprenderam com seus pais e

avós. Também se posicionaram sobre questões da vida social e até sobre relações de trabalho.

A aula prosseguiu com uma proposta de criação musical. A atividade consistiu em apresentar para a turma um dos ditos populares da lista em forma de música. Esse momento mostrou a diversidade de experiências musicais das pessoas da turma. Algumas se mostraram bastante surpresas e assustadas com a tarefa de inventar e compartilhar algo musical e já anunciaram de início que não iriam fazer, que não sabiam cantar, que não tinham ritmo entre outros motivos. Outras já se lançaram na criação e trabalharam com suas ideias musicais sem o auxílio do professor. Ali, fiquei sabendo da atuação musical de algumas delas, cantando em corais e em missas.

As pessoas foram atendidas, permaneci incentivando, dando ideias, mas muitos não estavam à vontade para fazer. Com isso, uma ideia colocada em prática foi fazer bases harmônicas com o violão e pedir que tentassem fazer uma melodia. A estratégia deu resultado e todas acabaram fazendo, mesmo que em alguns casos sem melodia, mas em tom de declamação.

Na noite seguinte, recebemos a notícia de que a professora Samira não daria mais aulas para a turma e que o processo seletivo do novo professor ou professora levaria algumas semanas. Como a turma tinha agendada uma aula de informática com a professora de tecnologia da rede municipal de Florianópolis, mantivemos a atividade da pesquisa. Fiz um encontro virtual com a professora para planejar essa aula e ela contou que as pessoas estavam iniciando o curso de introdução à informática, aprendendo os primeiros passos no computador. Planejamos então essa aula conjuntamente com o intuito de dar continuidade ao trabalho criativo-musical.

A aula ocorreu na sala de informática da escola e iniciou com foco na escrita. A proposta foi que cada pessoa escrevesse o dito popular que usou na aula anterior, e mais um à sua escolha, no seu caderno e digitasse também no word. A aula envolveu aprender a ligar o computador, abrir o editor de texto e as noções iniciais para digitar um texto. Na sequência, fizemos mais um momento musical. A ideia foi fazer a mesma ação criativo-musical da noite anterior, mas agora com a junção dos dois ditos populares escritos e digitados. A aceitação já foi bem melhor que na noite anterior. As pessoas lembraram com o professor

como tinham feito e buscaram inserir o novo dito popular. Uma pessoa que tinha faltado se inseriu sem problema. A impressão que ficou foi de um crescimento na ação musical, mais elementos melódicos e rítmicos surgiram, inclusive com as pessoas que tiveram mais dificuldade na noite anterior.

Esse primeiro projeto “quebra gelo” foi muito importante para inserir as pessoas que participariam da pesquisa na natureza das ações pedagógicas que seguiriam e para que tomassem a decisão de participar da pesquisa com mais consciência para a escolha. Também foi essencial para conhecer o grupo e pensar em temas a serem problematizados nos projetos criativo-musicais. Nessa perspectiva, o tema gerador do primeiro seria a diversidade, contemplando a diversidade de práticas musicais e a função da música nas diferentes culturas.

O vídeo 2 mostra um pouco desse projeto.

VÍDEO 2 – PCMP 2.2: Ditos populares musicais



Acesso: <https://youtu.be/YpPQBcEGFYg>

Música e diversidade – PCMP 2.2

Este projeto criativo-musical durou cinco noites letivas, ainda sem o novo professor da turma, que seria contratado. Por isso, segui trabalhando sozinho com a turma nessas noites letivas. As primeiras relações pedagógicas que tive com as pessoas participantes da pesquisa fizeram-me pensar sobre a importância de problematizar a música de forma mais ampla, levar a pensar sobre a diversidade de práticas musicais e concepção de música nas diferentes culturas. Nesse sentido, a primeira noite letiva do projeto foi organizada em dois

momentos. O primeiro momento foi dedicado à problematização sobre as funções da música na vida das pessoas, estabelecendo um diálogo com a turma sobre as funções da música no cotidiano com base nas experiências pessoais que foram sendo contadas. À medida que as pessoas iam falando, íamos escolhendo palavras para definir a função da música a que aquela pessoa estava se referindo e o professor foi escrevendo no quadro. As palavras escolhidas pela turma foram:

ACALMAR
ALEGRAR
SENTIMENTOS
EMOÇÃO
PROFISSÃO
REPRESENTA MOMENTOS
COMUNICAÇÃO
TRILHA SONORA
COMPORTAMENTO
APRECIAR
DANÇAR
DIVERTIMENTO
A MÚSICA É UMA OBRA DE ARTE

Em seguida, o professor propôs a leitura coletiva do texto “Funções sociais da música”. O texto consistiu de trechos de Humes (2004) adaptados pelo professor. Contém uma pequena introdução e depois uma explicação sobre 10 funções da música na sociedade. O professor leu a introdução e entregou em papel impresso dez recortes com uma função para cada estudante. Cada pessoa foi convidada a ler seu papel, expressar sua opinião e fazer comentários, dando início a uma conversa. As dez funções da música foram: 1. Prazer estético, 2. Divertimento, 3. Função de comunicação, 4. Representação simbólica, 5. Expressão emocional, 6. Reação física, 7. Conformidade, 8. Validar instituições sociais, 9. Continuidade e estabilidade da cultura, 10. Integração da sociedade.

O segundo momento teve como tema gerador a diversidade de práticas musicais em diferentes culturas, com o objetivo de debater sobre a existência de outras formas de relacionamento com a música, destacando as diferentes concepções de música. Dessa vez, a problematização ocorreu com base numa prática pedagógica de apreciação musical. Foram separados vídeos com musicalidades diferentes: indígena brasileira, africana, indiana, oriental, religiosa, erudita, música popular. O objetivo da atividade foi elaborar coletivamente uma lista dos vídeos a que assistiram, dando um nome para cada um, de acordo com a manifestação cultural representada.

Numa primeira apreciação foi colocado apenas o áudio. Cada estudante deveria escrever no caderno seu palpite sobre de qual música se tratava. Fizemos rapidamente uma leitura dos palpites. A próxima apreciação foi com os vídeos: as pessoas foram orientadas a voltar no seu palpite inicial, manter ou escrever um novo. A discussão foi conduzida na direção de ouvir o que as pessoas tinham a dizer sobre o vídeo, trazer mais informações e organizar uma síntese, para que fosse definido um nome para a manifestação musical de cada vídeo.

Nesse processo, problematizamos sobre cada cultura musical. Destacamos as diferentes sonoridades e estabelecemos relações com as funções da música definidas anteriormente; o professor finalizou destacando como cada cultura pode ter diferentes funções e concepções sobre a música e sobre os músicos. A lista com as definições da turma para cada vídeo foi a seguinte:

1. INDÍGENA RITUAL – INICIAÇÃO DOS JOVENS
2. TAMBORES AFRICANOS
3. TAMBORES DO JAPÃO
4. CANÇÃO DE PROTESTO
5. ORQUESTRA – BEETHOVEN
6. CANTOS RELIGIOSOS – CANTO GREGORIANO
7. INDÍGENA GUARANI
8. SERTANEJO UNIVERSITÁRIO
9. GOSPEL

10. MÚSICA INDÍGENA – RITUAL – HOMENAGEM AOS MORTOS
11. FUNK – LUDMILLA

Na sequência, a turma foi desafiada a resumir em palavras-chave o que havia sido discutido até aquele momento. Buscamos na internet um conceito para palavras-chave, visando à compreensão desse significado e realizamos coletivamente essa etapa. As palavras-chave definidas pela turma foram:

1. ALEGRIA
2. DANÇA
3. RELIGIÃO
4. DIFERENTES CULTURAS
5. DIFERENTES MÚSICAS
6. LIBERDADE DE EXPRESSÃO
7. RESPEITO
8. MISTURA DE POVOS
9. AGREGAÇÃO – AGREGAR
10. VÁRIOS RITMOS
11. RECONHECER O OUTRO
13. RESPONSABILIDADE

Essa etapa do projeto criativo-musical foi finalizada com a formação de frases usando as palavras como base. Fizemos uma conversa sobre o que significa formar frases usando exemplos. Formamos algumas frases e as pessoas foram convidadas a ler, primeiramente de forma natural. Depois o professor pediu que lessem de formas diferentes, com diferentes entonações, como se estivessem discursando, como um apresentador de TV, um locutor de rádio e, por último, uma forma própria de cada um, inventada na hora. Nesse momento as pessoas relembrou a prática com os ditos populares e fizeram algo bem parecido.

Os debates realizados nesses encontros levaram o professor a trazer um novo tema para problematizar. Temas como religião, respeito à liberdade religiosa e de expressão, povos indígenas e outros que foram contemplados

fizeram pensar sobre a necessidade de ampliar a discussão sobre diversidade com aquelas pessoas. Embora essa palavra não tivesse aparecido como palavra-chave, minha percepção foi de que essa era a grande questão que envolvia as opiniões e os conflitos entre as visões de mundo ali estabelecidos.

O projeto seguiu com o estudo da palavra diversidade e a problematização de seu significado. A aula iniciou com uma visão geral da turma sobre a palavra. As pessoas tiveram dificuldade em expressar o significado, de colocar aquela palavra num contexto real, cotidiano. O professor então começou com tópicos do dia a dia, como: diversidade de frutas, de cores, construindo primeiramente uma ideia de variedade, de maior número de opções. Depois, a problematização avançou para a diversidade no contexto social e cultural. Fizemos no quadro uma lista de “diversidades” enquanto discutíamos:

DE FRUTAS
DE PEIXES
DE CORES
DE POVOS
DE MÚSICAS
DE ORIENTAÇÕES SEXUAIS
DE CULTURAS
DE PENSAMENTOS

As problematizações sobre diversidade foram complexas e longas. Muitos pontos de vista e visões sobre essa palavra estiveram em diálogo. Questões envolvendo racismo e homofobia ficaram evidentes, dividiram opiniões e causaram mal-estar em algumas pessoas. A união homoafetiva foi bombardeada por algumas com argumentos embasados em narrativas religiosas. O ponto alto dessa discussão foi “eu respeito, mas não aceito”. Visões sobre povos indígenas marcadas por preconceito e argumentação sobre racismo reverso levaram a debates acalorados. Busquei, naquele momento, levar informações para serem analisadas pelo grupo, apresentando argumentos e questões também de ordem legal, como as leis que combatem o racismo e as leis da Educação para as relações étnico-raciais.

Pude perceber um avanço do grupo nessa temática, uma ampliação da visão para algumas e uma inquietação para outras, diante dessas novas visões colocadas em debate com as de cada pessoa presente e, mesmo suspeitando que esse tema gerador não se esgotara, foi dado seguimento ao projeto, partindo para a criação coletiva de uma canção. Foram projetadas na tela todas as palavras e frases que tínhamos feito até aquele momento e a turma foi orientada para, de forma coletiva, fazer uma canção com base nos significados daquele material.

Conversamos sobre as possibilidades de estruturar uma canção. Buscamos exemplos de canções conhecidas e fizemos uma análise de suas estruturas, olhando para a organização das estrofes, número de frases, como fazem as rimas e questões relacionadas à forma, como repetições e refrão. Buscamos na internet o significado das palavras estrofe e refrão.

Entendido isso, as pessoas passaram a dar ideias, usando as palavras que estavam na tela. Fui escrevendo e auxiliando na formação das frases. Depois de um tempo, algumas pessoas passaram a dar suas ideias já entoando melodias, juntando o que estava no quadro com novas construções e assim surgiu a melodia que serviu de base para compor a canção. A problematização do significado das palavras seguiu durante esse processo e foi decisiva para a escolher palavras e buscar rimas.

A participação das pessoas foi bastante heterogênea. Algumas tiveram participação bem ativa na elaboração das frases, mas não opinavam na parte musical. Outras já estavam muito empenhadas na busca pela melodia, cantarolando e animando os colegas a cantarem o que ia sendo escrito no quadro. Houve também as que não se sentiram à vontade para contribuir, mas que estavam atentas em todo o processo, preocupadas em copiar no caderno. Depois de uma noite letiva toda dedicada a essa composição, conseguimos fazer uma estrofe que ficou assim:

A MÚSICA É SÓ ALEGRIA | TODA CULTURA MERECE RESPEITO
NO BRASIL TEM MUITAS CULTURAS | MÚSICA, RITMOS E ALEGRIA
RESPEITAR A DIVERSIDADE | É IMPORTANTE PARA A SOCIEDADE
MISTURA DE POVOS E RAÇAS | CORES, LÍNGUAS E PENSAMENTOS

MISTURA DE POVOS E RAÇAS | CORES, LÍNGUAS E PENSAMENTOS

Numa avaliação ao final da aula, a turma se mostrou satisfeita com a composição e a maioria motivada para fazer mais uma estrofe. Todavia, como o processo demorou mais do que o planejado, resolvi seguir o projeto com a criação de um arranjo para tocar essa estrofe já feita.

A aula seguinte iniciou com uma conversa sobre arranjo musical. Para isso, levei um texto para leitura coletiva, adaptado do portal wikipedia. Construímos a ideia de arranjo em como fazer definições e escolhas, preparar uma música que foi composta para uma gravação ou uma execução ao vivo. Usamos exemplos de músicas gravadas por artistas diferentes com arranjos diferentes. Entre os elementos musicais que compõem um arranjo a turma destacou basicamente a instrumentação e a forma.

Com os instrumentos de percussão disponíveis e uma escaleta, passamos a fazer o arranjo de forma coletiva. As pessoas foram dando suas ideias, mas não estávamos avançando. Então sugeri que a turma começasse definindo quais instrumentos gostariam de usar, pensando na música e nas pessoas que estavam em sala naquela noite. Passamos então a experimentar os instrumentos e a problematizar suas possibilidades de acordo com seus timbres e com a levada rítmica definida pela turma para a composição. A primeira instrumentação ficou assim definida:

- VIOLÃO – RAFAEL PROFESSOR
- VOZ – CRISTINA, LUIZA, IRACEMA E ZULMA
- SURDO – SIDNEI
- BONGÔ – CARLOS
- CHOCALHO – ELIANE
- TAMBORIM – NEIDE, CRISTINA, JOSEANE

O próximo passo foi definir uma forma para a música. Uma questão que surgiu foi como poderíamos escrever isso. Nesse momento falou-se sobre a partitura como uma das maneiras de escrever música que traz essas informações. Abri uma partitura na internet projetada na tela e olhamos mais

alguns exemplos. Depois, chamei atenção da turma de que cada um poderia criar à sua própria maneira de registrar esse arranjo, para que na aula seguinte pudéssemos tocar da mesma forma novamente. Testamos o arranjo algumas vezes e depois fizemos uma gravação em vídeo. O arranjo definido foi:

INTRODUÇÃO (VIOLÃO) – uma sequência de acordes → VOZES (ao sinal do professor entrar e cantar uma vez a estrofe inteira e parar) → ENTRADA DOS BATUQUES (entrar um a um os instrumentos: primeiro o surdo, depois os chocalhos, depois bongô e tamborim juntos) → TODOS JUNTOS MAIS UMA VEZ A MÚSICA TODA – finalizar com sinal do professor → FIM SÓ O VIOLÃO

Na aula seguinte, a turma estava muito animada com o resultado e ansiosa para assistir ao vídeo. Quando se viram tiveram diferentes reações: risadas, vergonha, orgulho. Trocamos instrumentos, inserimos as pessoas que faltaram na noite anterior e tocamos a música. Foi feita uma conversa de avaliação sobre a composição e o arranjo. Ali começaram depoimentos sobre conseguir fazer algo inimaginável, como nunca pensaram em fazer uma música, sobre suas satisfações e insatisfações com a composição. Foi quase unânime a opinião de que a música tinha ficado “legal” e que era necessário fazer mais estrofes.

Porém, tomei a decisão pedagógica de trabalhar com mais elementos, tanto musicais quanto sociais antes de continuar a compor a canção. Combinamos de retomá-la mais à frente e seguir com outra proposta pedagógica, organizada em outro projeto criativo-musical.

O vídeo 3 mostra um pouco desse projeto.

VÍDEO 3 – PCMP 2.2: Música e diversidade.



Acesso: <https://youtu.be/BN9GxmllcMY>

Música e palavras indígenas – PCMP 2.3

Esse projeto criativo-musical durou duas noites letivas e teve como objetivos problematizar a temática dos povos indígenas, sua diversidade musical, conhecer palavras de origem indígena que formam nosso vocabulário e criar musicalmente com essas sonoridades e palavras.

Na primeira aula desse projeto, iniciamos com a apreciação da música Mbyá-Guarani *Pave Jajerojy*¹⁵, que é composta de três frases cantadas em sequência, cada uma duas vezes. Depois, foi feita uma problematização sobre a língua guarani e sua presença na cultura brasileira e no dia a dia em nossa cidade. Estudamos a letra da música, pronunciando as palavras, analisando suas sílabas e, em seguida, cantamos a melodia com acompanhamento do violão.

¹⁵ Essa música está no CD *ÑANDE REKO ARANDU: memória viva guarani*. Com direção geral de Antônio Maurício Fonseca e gravação de José Henrique Mano Penna, contém 15 faixas, das quais as quatorze primeiras são exemplares do repertório de canções infantis e a última do repertório de xondaro (dança/luta) executadas pelos Guarani *Mbya* e *Nhandeva* das aldeias Rio Silveira (São Sebastião-SP), Sapucaí (Angra dos Reis-RJ), Morro da Saudade (Parelheiros-SP) e Jaexaá Porã (Ubatuba-SP).

Analizamos a tradução da música para o português, problematizando seu significado para o povo guarani. Na sequência, ouvimos a música novamente com o objetivo de descobrir os instrumentos que estavam sendo tocados na gravação. Mostrei quais instrumentos eram e seus nomes na língua guarani, associados a imagens. Essas informações foram escritas no quadro e as pessoas tiveram um tempo para escrever no caderno. Durante esse momento, várias questões sobre a pronúncia, a sonoridade e os significados das palavras foram perguntados e discutidos. A seguir, o conteúdo escrito trabalhado nessas aulas:

PAVÉ JAJEROJY

PAVÉ JAJEROJY

PAVÉ JAJEROJY

TEKOÁ PORÁÍ

TEKOÁ PORÁÍ

JAVY'A JAVY'A

INSTRUMENTOS

ANGUAPU – TAMBOR

MBARAKA MIRĨ – CHOCALHOS

MBARAKAA – VIOLÃO

RAVÉ – RABECA

Seguimos executando a música com uso de chocalhos, tambores, escaleta para fazer a parte melódica da rabeca, e violão com a afinação aberta. Cada uma escolheu um instrumento, estudamos o toque de cada um e fizemos algumas execuções da música. As pessoas se impressionaram com a sonoridade conseguida pelo grupo. Segundo eles, ficou muito parecida com a gravação do grupo guarani. Também destacaram o fato de o violão ser fácil de tocar, fazendo a parte rítmica, com a afinação aberta. Na sequência, o professor lançou a discussão sobre a presença de palavras indígenas na língua portuguesa falada no Brasil. Após problematizarmos e levantarmos alguns

exemplos, as pessoas se mostraram surpresas com as palavras presentes no dia a dia de origem indígena.

A atividade teve sequência no laboratório de informática, com uma pesquisa na internet sob orientação da professora de tecnologia. A professora explicou sobre a pesquisa na internet, como pesquisar no Google, o uso de palavras-chave para a pesquisa e iniciação ao uso do computador. As pessoas da turma têm isso em comum: o total desconhecimento do computador. O uso do celular é comum, mas o computador estava sendo a primeira vez para quase todas as pessoas

A professora abordou a variedade e a confiabilidade das informações da internet, a importância de ver as fontes, comparar, buscar mais de uma fonte. As pessoas foram incentivadas a pesquisar palavras de origem indígena e seus significados. Finalizada a pesquisa, as pessoas anotaram as palavras no caderno e a professora fez um documento coletivo da turma em que cada estudante digitou as palavras que pesquisou.

A aula seguinte iniciou com um debate sobre os povos indígenas, a partir da leitura coletiva de um texto sobre o povo guarani, com mais informações sobre o povo em si e sua luta pela terra e pela inserção social. A questão atual sobre indígenas nos centros urbanos e as notícias sobre garimpo ilegal e exploração das terras indígenas que estavam sendo veiculadas na mídia foram trazidas para a discussão.

A atividade seguiu com uma leitura de palavras indígenas. O professor imprimiu o documento feito na aula anterior, cortou as palavras e colocou-as dentro de um pandeiro, que passava de pessoa em pessoa. Cada uma “sorteou” uma palavra, leu e tentava dar seu significado. Quando não sabiam, procurávamos no google. Cada pessoa ficava com o papel que havia sorteado e quando o pandeiro ficou vazio, cada um leu as palavras que sortearam e guardaram consigo. Depois, lemos em grupo definições do dicionário, com a formação etimológica de algumas palavras.

A etapa seguinte do projeto foi uma criação musical. As pessoas foram divididas em dois grupos e foram desafiadas a usar as palavras indígenas que foram lidas anteriormente e compor uma música, mantendo o significado das palavras ou não. Durante a composição, o primeiro movimento dos grupos foi de

formar frases com as palavras, sem necessariamente considerar o significado delas. Com o decorrer do tempo, passaram a pensar no significado e trocar as palavras de lugar e/ou formar novas frases, fazendo com que a composição tivesse sentido, as frases juntassem as palavras indígenas dando um significado mínimo. Passaram a problematizar as palavras, buscando ideias, elementos que envolvessem aquela palavra, como jururu: quem fica jururu, por que alguém fica jururu.

Musicalmente, partiram das bases percussivas feitas até ali e ampliaram, fizeram outras bases, com batidas de chocalhos que coincidiam com a melodia criada, com tambores e com o violão que também seguiam essa mesma rítmica. Em ambos os grupos uma pessoa ficou interessada no violão quando viu a possibilidade de tocar com afinação aberta. Chegou a aparecer um relato de realizar o sonho de tocar violão. Finalizamos essa etapa com cada grupo apresentando sua composição para a turma, seguido de um momento de avaliação das composições e do processo.

O último momento desse projeto consistiu em juntar no grande grupo as duas composições e fazer uma só, maior, ideia que veio da própria turma. Nesse processo, percebi que a problematização sobre o tema continuou, o que configurou mais uma camada de trabalho criativo-musical problematizador, ampliando-o e aprofundando-o. Cada palavra que voltava como possibilidade de escolha era novamente discutida, soletrada e seu significado era mais pensado. Terminada a nova composição, foi dado um tempo para que fossem registradas no caderno as composições dos dois grupos e a terceira composição, resultante da junção dos dois grupos. As composições ficaram assim:

GRUPO 1

GOIABADA E CAJU

AÇAÍ E CAPIM

ENCONTRA EM CAMBORIÚ

ENCONTRA EM CAMBORIÚ

GUARANÁ E TAPIOCA

CAIPIRA E AÇAÍ

ENCONTRA EM CAMBORIÚ

ENCONTRA EM CAMBORIÚ

GRUPO 2

MEU GURI ESTÁ JURURU

MEU GURI ESTÁ JURURU

PORQUE ESTÁ COM CATAPORA

PORQUE ESTÁ COM CATAPORA

IARA É UMA LINDA MULHER

IARA É UMA LINDA MULHER

QUE GOSTA DE SE BANHAR NO RIO PARANÁ

QUE GOSTA DE SE BANHAR NO RIO PARANÁ

GRUPO 3

MEU GURI ESTÁ JURURU

MEU GURI ESTÁ JURURU

ELE QUERIA COMER

GOIABA E CAJU

NÃO ENCONTROU EM CAMBORIÚ

NÃO ENCONTROU EM CAMBORIÚ

SÓ CONSEGUIU ACHAR

TAPIOCA E GUARANÁ

IARA É UMA LINDA MULHER

É A SENHORA DAS ÁGUAS

ELA GOSTA DE SE BANHAR

NO RIO OU NO MAR

ELA GOSTA DE SE BANHAR

NO RIO OU NO MAR

O vídeo 4 a seguir mostra um pouco desse projeto.

VÍDEO 4 – PCMP 2.3: Música e palavras indígenas.



Acesso: https://youtu.be/fOTd7Uy_oJY

Música e histórias de vida – PCMP 2.4

Esse projeto criativo-musical começou com uma “tarefa de casa”: cada estudante deveria pensar numa canção que representasse algo importante na sua vida, que tivesse marcado algum momento de sua história ou que representasse sua história de vida como um todo. Deveriam trazer escrito no caderno o nome da canção e do seu compositor.

Na primeira aula, projetei o computador na tela com o Spotify aberto. Uma a uma, cada pessoa apresentou a canção que escolheu e o professor fez a busca no Spotify, junto com a turma, para que elas fossem lendo e conhecendo essa possibilidade de aplicativo. Depois de encontrada a música, apreciamos, comentamos sobre ela, quando foi feita, sobre o compositor ou o músico que a interpretava na gravação. Em alguns casos, o professor tocou a canção ao violão e todos cantaram juntos. Depois, a pessoa contava sua história de vida com a canção, explicando os motivos de sua escolha. Para finalizar, em grupo, definimos palavras-chave para a história contada.

Esse momento foi marcado por muita emoção, risadas, descobertas. As pessoas ficaram surpresas com as histórias de vida de seus colegas e muitas questões foram problematizadas. Foram histórias de relação familiar, de amor, de saúde, de saudade. Muitos temas foram problematizados a partir de histórias reais, como pobreza, machismo, violência, relações amorosas. Cada nova

história aplicava mais uma camada de problematização sobre os temas que abarcam a vida de todas as pessoas.

Na noite seguinte tivemos a presença do professor Marcelo, contratado para dar aulas para a turma. Começamos então explicando para ele a atividade pedagógica que estava acontecendo e ouvimos as pessoas que faltaram na noite anterior, repetindo a mesma prática da aula anterior. Três pessoas não quiseram participar e não tiveram suas histórias de vida registradas. Ao final, organizamos um quadro com todas essas informações e realizamos uma leitura coletiva em que cada pessoa leu a linha da sua história de vida.

Quadro 9 – Música e histórias de vida

NOME	CANÇÃO	PALAVRAS
CARLOS	OS QUATRO CANTOS DA CASA TEODORO E SAMPAIO	SOFRIMENTO SUOR PROTEÇÃO UNIÃO FÉ SAUDADE PAI LUTA
CRISTINA	NOITES TRAIÇOEIRAS PADRE MARCELO ROSSI	AMOR CRIANÇA ORAÇÃO CONFORTO NASCIMENTO
ELIANE	120, 150, 200 KM POR HORA ROBERTO CARLOS	AMOR PENSAMENTO PRIMEIRO AMOR SAUDADE TRISTEZA
JOSEANE	COMO É GRANDE O MEU AMOR POR VOCÊ ROBERTO CARLOS	AMOR DISCOTECA CALÇA JEANS CARTAS FUGA CASA DA DALVA BAIXINHO EXIBIDO CASAMENTO
LUIZA	SONHO POR SONHO JOSÉ AUGUSTO	DANÇAR BAILE TEMPOS ANTIGOS JUVENTUDE ROMÂNTICA
RAFAEL	ACORDA MARIA BONITA ANTONIO DOS SANTOS	SAUDADE ADMIRAÇÃO RESPEITO

		ENSINAMENTO CARINHO LEMBRANÇA SONHO PESCARIA
IRACEMA	CABECINHA NO OMBRO PAULO BORGES	AMOR RESPEITO COMPREENSÃO LINGUADO NAMORO TERNO DE REIS POTE DE BARRO ÁGUA FONTE EMOÇÃO
MARILDA	TÁ CHORANDO POR QUÊ?	PAZ TEMPO IGREJA TRANQUILIDADE CONFIANÇA SOFRIMENTO CUIDADO CARINHO
HELENA	A TRISTEZA DO JECA	DORES FRAQUEZA TRISTEZA DOENTE DOENÇA DEBILITADA EXPECTATIVA

Fonte: Elaborado pelo autor

O vídeo 5 mostra como foi essa etapa do projeto

VÍDEO 5 – PCMP 2.4: 1ª. etapa



Acesso: <https://youtu.be/mrLgkp1JGMA>

A próxima etapa do projeto criativo-musical foi a criação de uma canção que tivesse como elementos disparadores as palavras presentes no quadro. Para iniciar essa etapa, fizemos um estudo sobre a expressão composição musical, perguntando ao grupo o que lhes vinha na mente quando ouvia essa expressão. As respostas que escrevemos no quadro foram: compor, fazer, escrever, cantar e criar. Também discutimos sobre quem são os compositores e compositoras e o que faz de uma pessoa uma compositora de músicas. Finalizamos essa conversa retomando o que a turma tinha feito musicalmente desde a primeira aula até ali e dizendo que podemos olhar para todos nós como pessoas que compõem músicas, que somos autorizados a fazer músicas.

Destaquei o quadro de palavras de histórias de vida como elemento disparador para as composições e instiguei a turma com ideias para realizar o trabalho, como usar as palavras para formar frases, usar uma ou mais palavras como o tema da composição, escolher uma história e fazer a música sobre ela.

A turma foi então dividida em dois grupos que trabalharam em salas separadas. O professor passou nos grupos dizendo que poderia fazer uma base harmônica no violão para a melodia que criassem, mas que não mudaria a maneira como tinham pensado sua canção. Os grupos trabalharam de forma muito parecida, entoando melodias enquanto iam lendo as palavras, num movimento de formar frases improvisadas. Também foi possível perceber as pessoas cantando músicas conhecidas e tentando fazer melodias com base nelas. Também discutiram sobre metodologia do grupo para a composição, onde uma pessoa canta outra escreve, organizando rascunhos.

Como a primeira etapa da noite letiva foi longa, os grupos tiveram pouco tempo para compor, mas, antes de começarem, já havia sido explicado que era o momento para iniciar, ter ideias, mas que a atividade estava pensada para sua continuidade nas aulas seguintes. Nesse momento, cada grupo registrou no caderno algumas frases e apresentaram ideias de melodia para elas, que foi devidamente registrado para dar continuidade nas aulas seguintes.

Na noite seguinte muitas pessoas faltaram. Compareceram apenas três pessoas, sendo que duas não estiveram na noite anterior, por isso decidimos criar um novo grupo de composição com todos os presentes: as três estudantes, o professor Marcelo e o professor pesquisador. Escolhemos fazer uma canção

sobre uma história de vida. Estávamos decidindo qual história viraria a canção, quando o professor Marcelo cantarolou uma melodia com a história de vida da Joseane, que estava ali presente, e então o grupo resolveu seguir fazendo a composição a partir dessa história. Nesse trabalho, os professores atuaram com os estudantes na ação criativo-musical, assinando a canção juntos. Partimos também de uma conversa de que a história de vida pode ser retrata de diferentes formas na canção e, segundo o grupo, a história escolhida poderia gerar uma canção divertida.

Para dar sequência a ideias para a composição, Joseane foi contando mais sobre sua história, problematizando mais as palavras-chave que tinham sido definidas. Novos sentidos foram aparecendo e mais opções para a composição foram sendo colocadas em jogo. As palavras foram sendo questionadas e seus significados ampliados, as possibilidades de usar as palavras foram aumentando.

As tentativas de fazer a melodia levaram a estudante Zulma a sugerir que fizéssemos um rock estilo jovem guarda, já que a música que gerou a história foi do Roberto Carlos. A estrutura harmônica típica desse estilo conduziu à escolha da letra e da melodia que deram sequência ao trabalho criativo. Conseguimos iniciar e terminar a canção, com duas estrofes e foi a versão aceita como definitiva. Fizemos um registro em vídeo incorporando instrumentos de percussão. A seguir, a canção *Amor Proibido*:

AMOR PROIBIDO

FUI NA DISCOTECA ME DIVERTIR
COMO MENINA MUITO INOCENTE
PARA DANÇAR E ME DISTRAIR
E ENCONTRAR TODA MINHA GENTE

FUI CONVIDADA PARA DANÇAR
POR UM SUJEITO DESCONHECIDO
CINTURÃO NA CALÇA JEANS
BAIXINHO E EXIBIDO.

NO EMBALO DA CANÇÃO COMEÇOU UMA PAIXÃO
NOS ENVOLVEMOS E MARCAMOS UM ENCONTRO
SÓ NÓS DOIS

OITO MESES SE PASSARAM
E FIQUEI NA SOLIDÃO
RECEBI UMA CARTA
QUE TOCOU MEU CORAÇÃO

TROCAMOS JURAS DE AMOR
E O PEDIDO DE CASAMENTO
NOSSO AMOR FOI PROIBIDO
MAS ENCONTRAMOS UMA SOLUÇÃO

FUGIMOS PRA CASA DA DALVA
NOSSA AMIGA DE CORAÇÃO
E ASSIM ACONTECEU NOSSA UNIÃO

O vídeo 6 mostra o processo de composição da música *Amor proibido*.

VÍDEO 6 – PCMP 2.4: Amor Proibido



Acesso: <https://youtu.be/AY0ZAoqLgAI>

Esse projeto se estendeu para mais três noites letivas, duas para o trabalho criativo-musical e uma para avaliação. Na aula seguinte à composição

de *Amor proibido*, continuamos o trabalho criativo-musical com a turma dividida em dois grupos. As pessoas foram reorganizadas nos grupos, com base nas formações anteriores, inserindo pessoas faltantes na semana anterior. O professor mostrou para cada grupo em separado a gravação feita anteriormente e foram retomados os objetivos da atividade.

O grupo 1 seguiu com a prática de cantar melodias conhecidas e cantar as frases criadas com base nelas. Toquei uma base harmônica com o violão enquanto elas improvisavam cantando. Porém, depois disso, incentivei-as a modificar a melodia argumentando que ficaria melhor se não fizessem uma paródia.

Já o grupo 2 mostrou dificuldade para transformar o que tinham escrito em frases musicais. Não tinham uma ideia melódica ainda, mas tinham muitas coisas escritas. Então eu dei a ideia de organizarem melhor o material que tinham, juntá-lo num caderno só e pensar em estruturar para fazer uma leitura em voz alta. Mais tarde, o grupo apresentou esse material organizado e fez a leitura. Passei então a conversar com o grupo sobre a noção de frases musicais e possibilidades de escrever no caderno dessa forma o que já haviam criado. Foi perceptível que compreender melhor tal organização foi uma virada de chave para seguirem e se sentirem pensando musicalmente.

Na parte final da última noite letiva, os grupos receberam o desafio de arranjar a canção para mostrar para toda a turma e fazer uma gravação em vídeo. Para isso foram disponibilizados alguns instrumentos: tantã, rebolo, cajon, pandeiro, chocalhos, mini djambê e escaleta. Finalizamos a aula com o grupo todo. Ouvi as duas melodias e fiz uma base harmônica com o violão para o grupo cantar junto. Primeiro lemos as duas composições na tela, depois cada grupo mostrou sua composição. O grupo 1 apresentou a canção *Luta pela vida* e o grupo 2 a canção *Saudades*. Segue a letra das duas canções:

LUTA PELA VIDA

O que queremos nesse mundo

Muita fé e união

E não devemos de deixar

Saudade em nosso coração

(Refrão)

A luta pela vida
Precisa proteção
É só pedir ao pai
E ele estende a sua mão

Nascimento de criança
Faz parte da criação
A luta é bem grande
Faz parte da emoção

Cantaremos todos juntos
Pra alegrar o coração
Saudamos as crianças
Pedindo proteção

SAUDADES

Quanta saudade eu sinto de você
São lembranças do meu coração
A vida tem tantas histórias
Relembra uma canção

Canção são versos de amor
Que trazemos no coração
Saudade de quem mora longe
Dói o peito de tanta emoção

Saudade é um sentimento
Traz no peito uma grande paixão
Lembranças dos meus dias jovens
Que vivi com tanta emoção

Hoje lembro dos dias alegres
Aqui dentro do meu coração
Esquecer será impossível
Lembranças do meu coração

Esquecer será impossível
Lembranças do meu coração

A última noite foi dedicada a avaliar os processos e as composições. Iniciei a aula trazendo a ideia de gravar as composições da turma no estúdio do Departamento de Música da UDESC. As pessoas ficaram animadas com a ideia e já começaram a fazer planos. Na sequência, assistimos aos vídeos com as composições da semana anterior e a palavra foi aberta. Nesse momento as pessoas falaram sobre as canções e suas questões musicais. Apontaram pontos a corrigir, considerando a prosódia, sugerindo a troca de palavras gerando mais problematização em que significados foram questionados.

Também trouxeram questões sobre forma, sugerindo que faltava uma introdução. Buscamos em canções conhecidas ideias de introduções diferentes, instrumental ou com vocalizes. Como fazer um final também foi discutido. Fomos apontando e escrevendo as ideias e críticas para os grupos trabalharem em outra oportunidade, visando à gravação no estúdio.

Nesse encontro de avaliação, percebi que à medida que as criações musicais foram avançando, as pessoas se sentiam mais confiantes para falar sobre música, as ideias foram ficando musicalmente mais complexas, mostrando mais coragem para falar e propor.

Os vídeos 7, 8 e 9 mostram um pouco do processo de composição dessas duas canções.

VÍDEO 7 - PCMP 4: *Luta pela vida*



Acesso: <https://youtu.be/fXnpPBqSSuE>

VÍDEO 8 - PCMP 4: *Saudades*



Acesso: <https://youtu.be/RVHQR6f788k>

VÍDEO 9 - PCMP 4: Apresentação das composições



Acesso: https://youtu.be/bQCsb63_XFw

Produção das canções para Gravação

Com a novidade de gravarmos as canções no estúdio da UDESC retomamos os trabalhos olhando para tudo que havia sido feito até ali, desde as primeiras palavras-chave até as últimas canções. Lemos e assistimos a todo nosso processo criativo. Após essa análise, o grupo decidiu apostar na gravação de quatro canções: *Diversidade*, *Amor proibido*, *Luta pela vida* e *Saudades*.

O primeiro passo foi fazer mais duas estrofes para a canção *Diversidade*, ideia que já havia sido colocada quando registramos em vídeo. Olhando para a estrofe já feita, a turma definiu que deveríamos seguir compondo com o tema diversidade cultural e surgiu a ideia de escrever sobre a influência dos indígenas e dos negros africanos na cultura brasileira, fazendo uma estrofe para cada. A partir daí, iniciamos mais uma etapa de um trabalho criativo e problematizador.

Usamos uma noite letiva para cada estrofe. As ideias foram surgindo à medida que eu e o professor Marcelo íamos lançando perguntas problematizadoras. Tais perguntas buscaram fazer pensar nas relações da história desses povos com o processo colonizador, problematizando passado e presente, destacando a questão do preconceito e do racismo. Algumas questões históricas foram contextualizadas pelos professores enquanto as pessoas iam colocando sua visão sobre a realidade e quando faziam perguntas sobre argumentos trazidos pelos professores e pelos colegas.

Foi perceptível que, quanto mais a problematização se aprofundava, mais as pessoas pensavam e consideravam o significado das palavras na escolha para a estrofe da canção. A formação das frases foi um processo coletivo em que as pessoas ora davam ideias de palavras e formação de frases, ora ideias melódicas e de prosódia, relacionando texto e música de forma criativa.

Durante a criação da estrofe sobre os indígenas a canção sofreu uma mudança na parte musical. Quando estávamos terminando e cantamos algumas vezes seguidas, algumas pessoas disseram que a música estava muito lenta, que não combinava com o que a letra dizia. Foi aí que alguém disse: “essa ficava boa num samba!”. Fizemos um teste, a ideia foi aprovada por unanimidade e a canção passou a se chamar *Samba da diversidade*. A versão final ficou assim:

SAMBA DA DIVERSIDADE

A música é só alegria, toda cultura merece respeito
 No Brasil tem muitas culturas música, ritmos e alegria
 Respeitar a diversidade é importante para a sociedade
 Mistura de povos e raças, cores, línguas e pensamentos
 Mistura de povos e raças, cores, línguas e pensamentos

Diversidade de culturas, liberdade de expressão
 Reconhecer os povos indígenas como nossos irmãos
 Nos ensinam a simplicidade e a respeitar a natureza
 Agradecemos a todos por cuidar de tanta beleza
 Agradecemos a todos por cuidar de tanta beleza

Luta e sofrimento viveram os negros africanos
 Acorrentados em um navio de Angola para o Brasil
 Vendidos como escravos perderam toda sua liberdade
 Por isso gritamos ao mundo não ao racismo e sim à igualdade
 Por isso gritamos ao mundo não ao racismo e sim à igualdade

Depois usamos mais uma noite letiva para definir as músicas *Luta pela vida* e *Saudades*. Cada grupo trabalhou na sua canção, ajustando questões de métrica, definindo melodias e criando um arranjo para a gravação. Foram sugeridas algumas possibilidades, apresentando canções populares, destacando introdução, a organização estrofes-refrão e o final. Cada grupo escreveu seu arranjo e foi feita uma gravação em vídeo para registro.

As Gravações

As gravações ocorreram no estúdio do Departamento de Música da UDESC. Após contato com a professora do departamento responsável, o trabalho foi desenvolvido por um dos bolsistas do estúdio, o estudante Guilherme. Ele montou um plano de trabalho para a gravação que começou com minha participação gravando as bases para as guias. Na música *Samba da*

diversidade gravei violão, cavaquinho, pandeiro e surdo. Nas músicas *Luta pela vida* e *Amor proibido* somente violão, e na música *Saudades*, violão e pandeiro. Com essas guias, realizamos ensaios para a gravação. No *Samba da diversidade*, como foi uma composição coletiva, toda a turma cantou junto na gravação. Nas outras, cada grupo gravou a sua composição. Gravamos as músicas em duas noites.

Finalizadas as mixagens e masterizações, nos encontramos na escola para ouvirmos juntos as músicas prontas e avaliarmos as experiências durante o processo de gravação e sobre a participação da pesquisa em geral. Essa conversa foi realizada em grupo e registrada em áudio. As pessoas fizeram uma avaliação sobre o resultado das gravações. No geral se mostraram satisfeitas e felizes em fazer parte do trabalho. Destacaram que as vozes não apareceram igualmente, umas estão mais altas que outras. Também chamaram atenção para algumas sílabas que ficaram deslocadas, que não houve “conjunto” na hora de cantar.

Muitas pessoas falaram sobre o sentimento de ir ao estúdio gravar. Eliane valorizou o fato de ter “entrado em uma universidade pela porta da frente”. Luiza disse que foi uma emoção muito grande estar na universidade para gravar algo que ela mesma fez e poder ver como se fazem as músicas que estão no rádio e nos discos. Segundo ela, “a gente foi crescendo, nas primeiras vezes a gente mal fez uma frase, depois já fizemos versos, depois uma música inteira e no final ainda gravamos”. O vídeo a seguir mostra um pouco da gravação no estúdio.

VÍDEO 10: PCMP 4: Gravação.



Acesso: <https://youtu.be/SJTAUAAR-SU>

6 A AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL NAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA: OCUPANDO OUTROS LUGARES NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Este capítulo se destina a analisar e problematizar as entrevistas narrativas realizadas com as pessoas da EJA e das participações nas ações criativo-musicais vividas, observadas e registradas. Conforme explicado no capítulo 4, houve dois momentos de inserção na escola para desenvolver a pesquisa: o primeiro momento ocorreu de outubro a novembro de 2021 e o segundo de março a agosto de 2022.

O primeiro momento teve início em outubro de 2021, com o retorno das aulas presenciais na rede municipal de educação de Florianópolis, suspensas em razão da pandemia, influenciando o número de inserções na escola e no número de participantes. Os meses de outubro e novembro de 2021, segundo conversas com professoras e coordenadoras, foram atípicos, em virtude do longo período de aulas no sistema remoto emergencial. As turmas estavam reduzidas e com a frequência bastante irregular, alternando duas, três, às vezes uma pessoa por noite. As professoras adotaram a prática de enviar convite por WhatsApp para as e os estudantes, incentivando-os/as a comparecer na escola.

As aulas presenciais na rede municipal de Florianópolis tinham retornado em setembro, com alguma carga horária ainda sendo cumprida de forma remota e, portanto, não foi possível desenvolver atividades presenciais antes disso, restando apenas dois meses para implantar a pesquisa antes de terminar o ano letivo. Nesse sentido, a etapa da pesquisa referente às participações em projeto-criativo musicais teve de ser reduzida para que todo o desenho da pesquisa fosse desenvolvido até o fim do ano letivo.

O segundo momento iniciou com o ano letivo de 2022 e as atividades da pesquisa começaram em março. Nesse caso, com a volta do ensino presencial, o número de estudantes foi maior, possibilitando trabalhar com uma turma apenas. Assim, foi possível fazer duas inserções semanais durante algumas semanas, ampliando consideravelmente o nível de participação das pessoas. Tal fato tem influência direta na qualidade e na densidade das reflexões¹⁶.

¹⁶ As citações estão identificadas de qual momento foram retiradas com uma sinalização ao lado do nome da pessoa, usando M1 para o primeiro e M2 para o segundo.

De maneira geral, percebi que as reflexões feitas sobre as entrevistas do primeiro momento permitiram abrir caminhos de pensamento. Já as reflexões referentes ao segundo momento trouxeram mais elementos, com mais densidade, que levaram a reflexões mais longas, mais densas e mais conscientes sobre a experiência criativo-musical vivenciada, permitindo inferências mais abrangentes do pesquisador e mais possibilidades de teorização na relação com a questão de pesquisa.

O olhar para as entrevistas, analisando o que as e os estudantes disseram sobre a ação criativa em música, permitiu destacar aspectos que direcionaram inicialmente a investigação sobre o potencial da ação criativo-musical na produção de fissuras decoloniais em aulas de música. “Ser participativo” e “usar a mente” foram aspectos que direcionaram o olhar para possibilidades de questionar as hierarquias entre sujeitos e saberes estabelecidas em processos pedagógicos baseados na educação bancária/colonial (FREIRE, 1987) e de encontrar possibilidades de gerar *fissuras decoloniais* (WALSH, 2013; 2014; 2015). Parte-se da ideia de que, se a ação criativo-musical envolveu o senso de participação dos estudantes e os fez “usar a mente”, ela foi uma ação musical problematizadora, em que a ação criativa não está numa dimensão individual de repetir modelos que não levem a práticas de ampliação da visão de mundo.

Pensando nesses dois aspectos que a ação criativa despertou nas pessoas, o que tais sentimentos podem nos dizer sobre a visão dessas pessoas acerca das práticas pedagógicas com foco em ações criativo-musicais? O sentimento de participação esteve ligado a uma visão de estar desempenhando outro papel na sala de aula e em seu processo de aprendizagem como um todo. Já o sentimento de mexer com a mente foi associado a uma visão de pensar mais sobre a música e o mundo, ampliando a visão sobre a música e sobre a realidade.

6.1 A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE OUTRO PAPEL NA SALA DE AULA

Freire (1979) aponta que uma das dimensões da participação enquanto elemento democratizante na sociedade, na comunidade ou na sala de aula, está

na possibilidade de as pessoas terem papel de decisão e escolha nos rumos da organização social e política, ou, no caso da sala de aula, do seu processo de aprendizagem. Em sua concepção (1979, 2000), a participação e o papel ativo se relacionam ao exercício de mostrar a própria voz, perguntar, propor e decidir.

Na análise das entrevistas e das vivências em sala de aula, foi recorrente as pessoas destacarem a sensação de serem participantes ativos nos processos educativos baseados na ação musical criativa proposta nos projetos criativo-musicais problematizadores. Tal sentimento ativo no processo de aprendizagem pode ser percebido, por exemplo, quando eles se referem aos momentos de tomada de decisões durante a atividade criativo-musical.

Roberto falou sobre a ação criativa na aprendizagem e sua opinião em ser participante ativo, com a possibilidade de tomar as decisões e avaliar o trabalho, inventando e reinventando durante o processo.

É um aprendizado novo que pode dar certo. É uma coisa participativa, é uma coisa alegre. Ao mesmo tempo está aprendendo as palavras e elaborando frases. E para compor uma música você vai mexendo nela, tipo, isso aqui não ficou bom, então vamos substituir por outro, até chegar no que você acha bom (ROBERTO, M1).

Lia também fala das decisões e escolhas que são feitas na aprendizagem por meio da ação criativa. A estudante valoriza a busca por novas ideias se referindo ao contínuo exercício de pensar e escolher, além de comparar a experiência criativo-musical que viveu com outros processos educativos de sua vida:

Você fica pensando: o que que eu vou fazer, o que que eu vou escrever, o que que eu vou inventar... Isso vai fazer trabalhar mais ainda nossa mente... É um estudo que trabalha bastante a mente. Pra inventar uma música você tem que ter um pensamento do que vai escrever, você tem que pensar muito bem quais as palavras. De outro jeito você já sabe, você pega matéria que já tá ali, você vai escrever e deu. A música não... É mais trabalhoso inventar a música do que pegar pronto do quadro. (LIA, M1)

Depoimentos assim revelam esse sentimento de participação ativa em seus processos educativos. Quando Lia avalia que “é mais trabalhoso inventar a música do que pegar pronto do quadro”, está comparando a experiência criativo-musical com outros processos educativos de sua vida e infere diferenças

em relação ao seu modo de participar deles. Suas palavras mostram uma participação que “trabalha bastante a mente” e movimenta o pensamento.

Rosas (2008, 2016) explica que o argumento acerca da criatividade na obra de Paulo Freire se refere à condição humana de solucionar desafios captados da realidade, exigindo tomada de decisão quanto à maneira humana de estar e atuar criativamente. Nesse sentido, a participação ativa ou passiva das e dos estudantes, segundo Freire (1987; 1979), se relaciona com o caráter alienador ou emancipatório do processo educativo. O autor destaca que a educação que visa à emancipação deve superar o autoritarismo do educador bancário e que educadores e educandos devem se fazer sujeitos do seu processo.

Na Educação Musical, Beineke e Oliveira (2021) mostram a importância de como são estabelecidas as relações de diálogo entre as pessoas nos trabalhos criativo-musicais em sala de aula. Segundo a autora e o autor, os processos de reconhecimento do outro numa relação dialógica favorecem a construção de um ambiente em que as pessoas podem apresentar e desenvolver suas ideias, exteriorizando seus pensamentos e trazendo para a ação criativo-musical suas experiências de vida, carregadas de sentidos.

Nesses momentos, o agir criativo flui e há maior satisfação com o processo e com o produto criativo-musical. Beineke e Oliveira (2021) também problematizam sobre interações entre os sujeitos na sala de aula em que o diálogo não é estabelecido. Nesses casos, citam o estabelecimento de relações verticais, nas quais a legitimidade do discurso musical do outro não é reconhecida, o que resulta numa insatisfação com o trabalho criativo e seu produto.

Sobre a relação entre as pessoas, percebi que no primeiro momento desta pesquisa, as ações criativo-musicais aconteceram de modo mais individual: existiram debates e conversas em grupo; mas, como o número de estudantes presentes foi pequeno, as ações criativo-musicais em geral foram realizadas individualmente. Nesse caso, a sensação de participar parece estar mais voltada para a tomada de decisões e fazer escolhas nos rumos de seu processo de aprendizagem.

Já no segundo momento, a questão da participação ganhou também o sentimento de pertencimento, de participar de um grupo, acrescentando uma dimensão coletiva aos momentos de participação ativa em processos criativo-musicais. Rosas (2016) mostra que a ação criativa, situada na reflexão sobre a realidade e seus obstáculos, é elaborada nas relações entre sujeitos que pensam possibilidades para enfrentá-los.

Luiza destaca a sensação de ter ficado “gratificada consigo mesma” pelas músicas que fez, mas salienta que fez com as amigas:

Eu me senti alegre, e eu me senti importante de poder fazer aquilo, uma coisa que nunca passou pela minha cabeça, eu estar fazendo, criando com minhas amigas, de estar compondo juntas aquelas músicas, me senti importante, gratificada comigo mesma de saber que eu sou capaz de fazer. (LUIZA, M2)

Essa dimensão de participação ativa em conjunto com o coletivo é percebida também quando falam sobre o ambiente. Quando incentivada a falar suas impressões sobre a ação de inventar frases e músicas, Eliane destaca a união entre as pessoas na realização do trabalho e deixa pistas sobre um clima favorável para a criação em grupo.

Eu achei bom, que a gente foi se unindo e fomos juntando. Claro, com você, ajudando ali. Foi muito bom e acho que foi maravilhoso. Eu sempre converso com as gurias, tá sendo ótimo, bom pra gente, aquilo ali alegre, a gente brinca, a gente ri, mas quando chega na hora a gente faz. Acho que é esse o caminho mesmo (ELIANE, M2)

Iracema também fala da satisfação de se sentir participante ativa no ambiente pedagógico com as pessoas. Quando perguntada sobre seu sentimento em ver as músicas que fizeram nas aulas, ela destacou a alegria em estar com o grupo. Em suas palavras, “Alegria, né? Eu tava ali no meio! Que bom que eu estava junto, sinto um prazer muito grande. Me senti participando desses momentos, participativa, como se fosse uma adolescente” (IRACEMA, M2). A estudante seguiu destacando a participação como um ponto chave na experiência pedagógica em música que viveu:

Devemos ter essa participação, pra que a gente cada dia abra mais a nossa mente, que a gente seja mais útil pras coisas, pra sociedade, e sempre participar, é muito importante participar das coisas, a gente se sente útil, né? A gente participou daquilo ali, e trouxe assim, puxou nossa mente, a nossa mente tava meio parada... fazendo isso durante esses dias seguidos fez com que a nossa mente fosse trabalhando (IRACEMA, M2)

Nesse depoimento, a estudante amplia seu pensamento sobre a participação na relação com o outro. Mostra isso numa dimensão mais individual, quando fala não apenas em *se sentir* útil, mas também numa dimensão mais coletiva, quando se refere a *ser* útil para a sociedade. Esse sentimento de estar num lugar mais participativo no processo educativo parece ter levado a um sentimento de participar de forma diferente nas aulas.

Essa questão de se considerarem mais ativas e participativas durante a atividade musical que vivenciaram, levou-as a problematizar o lugar que ocupam e o papel que desempenham no processo de aprendizagem. Com base na concepção freireana de participação, relaciona-se o papel ativo das pessoas com a possibilidade de fazer escolhas, decidir e agir com autonomia.

Roberto fala de um aprendizado participativo, em que ocupa um outro lugar. Segundo ele: “eu gosto e acho que é fundamental inventar... O cara passa a ser um participante, porque se tu tá ali inventando, tu tá participando e passa a ser um protagonista” (ROBERTO, M1). Penso ser fundamental olhar para a palavra protagonismo nessa fala de Roberto. O sentimento que ele quis expressar não foi o de ser protagonista porque existe um outro coadjuvante, mas sim, de sentir-se num papel ativo em seu processo de aprendizagem, com possibilidades de escolher.

Quando ele diz “tu tá participando e passa a ser um protagonista” ele está ligando seu sentimento diretamente à participação e não a um papel de destaque. Assim, com base na ideia de participação enquanto mostrar a voz e decidir (FREIRE, 2000), consideramos no protagonismo de Roberto esse papel ativo, mas que não remete a um despontar individual.

Nesse sentido, a análise das entrevistas do segundo momento permitiu inferir que o que está em jogo nessa discussão, de forma ampla, é o *papel das pessoas na estrutura pedagógica*, ou seja, a maneira como participam das ações pedagógicas e as relações estabelecidas nos processos de aprendizagem nas aulas de música. As pessoas fizeram comparações com situações escolares que vivenciaram em sua história que podem ser vistas como uma mudança na forma de enxergar a si, ao professor e ao processo pedagógico como um todo.

Perguntado sobre sua visão do trabalho realizado, Carlos disse que não viu muito sentido no início. Falou sobre sua estranheza com as atividades de

criação musical, confrontando com sua experiência e visão de escola e de sala de aula:

Na outra escola era diferente, sabe professor, nós *escrevia e lia* muito do quadro. Por isso que eu achei estranho...Poxa, começa a cantar e perguntar coisas... será que não vai escrever nesse quadro aí pra eu copiar? Eu achava que não tinha sentido..., Como assim, ensinar música pra nós e esse quadro que não enche nunca?... (risos). Nos primeiros dias, eu estou sendo sincero, pensei: isso daí não faz sentido. (CARLOS, M2)

Antes de ser perguntado, já foi dizendo que passou a ter outra visão. Ele mostra como entendeu o processo e como se percebeu participando do ambiente pedagógico:

Foi muito legal. Hoje eu admiro muito, eu penso diferente. Nos primeiros dias eu disse: não vou vir nisso aí; mas fui vendo que estavam no colégio pra me ensinar coisas boas. Eu acho que é muito legal, muito bom, tipo os compositores vão inventando até chegar numa coisa, que nem nós chegamos, então eu acho que isso aqui passou a fazer muito sentido, acho bom, é importante pra gente aprender. (CARLOS, M2)

Zulma se refere às aulas baseadas em projetos criativo-musicais como um “tipo de aula” diferente. Ao tentar explicar como foram as aulas, ela falou sobre a posição do professor, de sua posição como estudante, relacionando com sentimentos que a experiência lhe trouxe:

O aprendiz fez as próprias coisas através do professor. O professor deu as dicas pra gente fazer, não passou o que a gente deveria cantar. Gostei muito desse tipo de aula. Essa aula é ótima, vale a pena, ela é uma aula onde eu me sinto bem, gosto do ambiente, me entroso com as colegas na sala de aula, tem interação, me sinto livre, bem à vontade para fazer as coisas. (ZULMA, M2)

Perguntada sobre como contaria para alguém sobre as aulas de música que participou, Luiza usou a palavra *diferente* para se explicar: “Quando eu vim a gente achou que era mais tradicional, mas na aula de música que você trouxe a gente tem mais essa coisa de criar. Hoje é diferente, aqui é diferente” (LUIZA, M2). A conversa seguiu com o pesquisador insistindo para que ela tentasse explicar melhor o que considerava diferente nas ações de criar músicas e ela respondeu:

Criar é diferente, tá criando aquilo da sua cabeça... eu acho que criar te deixa mais feliz, mais contente, mais satisfeita contigo mesma de poder criar e resolver, porque parece que foi uma conquista, tu crias uma coisa e parece que tu conseguiu conquistar aquilo ali (LUIZA, M2)

Luiza esclarece que se sente “diferente” no ambiente pedagógico que lhe foi proposto e atribuiu a esse “diferente” sentimentos ligados à satisfação, estar contente e conquistar alguma coisa. O que uma pessoa busca conquistar em seu processo de aprendizagem é uma decisão dela, tomada na relação com o outro e com o mundo. Estar em lugar que possibilite tomar esta decisão e poder fazer escolhas nesse percurso é o papel que se espera que processos educativos críticos e emancipatórios atribuam aos estudantes. Do contrário, serão propostas pedagógicas *bancárias* alienadoras que atribuem esse papel a outra pessoa acima, numa hierarquia tipicamente colonial. (FREIRE, 1987)

A maneira como enxergam sua participação e a do professor nas aulas de música indica sua visão sobre tais papéis nas relações pedagógicas estabelecidas. As pessoas falaram sobre relações com o professor-pesquisador e o sentimento de estarem agindo por si mesmas durante as atividades. Zulma definiu assim: “Aqui o professor também explica, mas ele explica o que nós vamos fazer, quem faz é a gente”. (ZULMA, M2). Tais relatos levaram a pensar sobre o papel desempenhado pelo professor pesquisador nas aulas de música baseadas na ação criativo-musical.

A reflexão de Freire sobre o papel da autoridade nos processos educativos é ponto chave em suas ideias de superação do autoritarismo dos modelos seguidos pelas pedagogias do opressor e do colonizador (FREIRE, 1987; 2001; 2002). Nesse sentido, Freire destaca a questão da autoridade pedagógica como o papel de professoras e professores em concepções educativas democráticas, que buscam a horizontalidade e o diálogo. Nessa direção, a autoridade de professoras e professores está voltada para a geração de alternativas pedagógicas capazes de produzir jeito novo de organizar a aprendizagem e a vida. Ocorre por meio de práticas pedagógicas sérias, exigentes, mas nem por isso autoritárias.

A autoridade pedagógica nas aulas de música com base nas ações criativo-musicais esteve associada ao fato de o professor proporcionar situações pedagógicas para que as pessoas agissem de forma criativa e autônoma. Entretanto, trata-se de uma proposta pedagogicamente estruturada, em que o professor permaneceu ao lado das pessoas, propondo, orientando, numa relação horizontal. O professor atuou fazendo provocações e as pessoas

puderam mobilizar seus conhecimentos e bagagem musical para criar suas próprias maneiras de superar os desafios que lhes foram propostos.

Depender menos de outra pessoa e conhecer mais o próprio potencial também foram questões levantadas pelas pessoas nas entrevistas. Perguntada sobre o que achou da ação de inventar nas aulas, Joseane destacou o fato de estar ativa no processo de aprendizagem e trouxe a questão de que isso leva as pessoas a se conhecerem melhor. Ela comparou as ações criativo-musicais com outras experiências pedagógicas, dizendo:

Eu achei muito positivo inventar as letras, as músicas. Criar é realizar né? Diferente de decorar, tu até aprende, mas tu sempre dependes de alguém. Criar vem de ti, tu conheces melhor o teu potencial, porque quando tu decoras alguém te passou aquilo, ou tu lesses, mas criar é uma coisa que vem de ti. (JOSEANE, M2)

Zulma falou que se sentiu muito bem em “aprender fazendo música”. Disse que estava muito feliz e que fica bem na sala de aula quando está inventando. Quando perguntei por que se sentia bem, ela respondeu:

Porque tu aprendes a fazer fazendo uma coisa nova. Tá em sala de aula fazendo coisas. Meu papel na sala de aula muda, se tu tá inventando é diferente do professor lá na frente explicando. É diferente de escrever o que está lá na frente. (ZULMA, M2)

A estudante fala diretamente sobre um sentimento de mudança de seu papel nas ações em sala de aula. Essa sensação parte de comparações com outras experiências que teve na escola, dando pistas até de sua visão acerca do papel do professor. É possível perceber que ela considera a ação de inventar uma coisa diferente das experiências educativas que viveu e que se sentiu bem com essa nova experiência numa aula:

Na aula de música eu invento, eu escrevo o que eu invento, EU [batendo no peito] faço, não os outros. Eu fico me desafiando pra ver até onde eu posso ir. Eu me sinto diferente porque eu é que vou fazer, do contrário eu fico esperando alguém passar, explicar alguma coisa. (ZULMA, M2)

As pessoas evidenciaram sua satisfação em ter papel ativo nas ações pedagógicas da sala de aula, podendo tomar decisões, definir caminhos e desafiar seu potencial durante o processo de aprendizagem e mostraram que

esse papel as faz sentirem-se diferentes na sala de aula. A ação criativa problematizadora pareceu ter promovido a participação das pessoas nos rumos da aprendizagem musical.

Com base em Freire (1979, 2000), a participação está sendo abordada no contexto da mediação pedagógica em sua definição concebida pelo autor dentro da concepção de educação democrática. Consiste em estimular e favorecer o exercício do direito à participação de todos que estejam ligados ao fazer educativo, reconhecendo o “direito de voz” (FREIRE, 2000, p. 74) aos estudantes. Para o autor, a participação é uma condição essencial para o caráter democrático, pois é somente estabelecendo processos participativos que a educação pode ser transformadora e as pessoas podem assumir um posicionamento novo.

Freire (2000) fala da necessidade de transformar estruturas para viabilizar de forma verdadeira a participação, trazendo ideias para a participação popular em escolas públicas e de transformações essenciais nas relações de poder e hierarquia. Nesta pesquisa, propõe-se investigar possibilidades de transformar a estrutura pedagógica nas aulas de música e, nesse caso, busca-se olhar para a participação das pessoas nos processos criativo-musicais como elemento essencial para tal transformação.

Portanto, entende-se aqui que quando as pessoas se referem a “outro papel” ou “outro lugar”, estão se referindo a esse espaço participativo no processo educativo, engendrado pela prática criativo-musical à medida que transforma modelos rígidos, verticais, que não abrem espaço para a dúvida, a curiosidade, para a “presença viva” (FREIRE, 2000, p. 73).

Dessa forma, argumenta-se que esse “outro papel” no ambiente pedagógico pode levar a uma aproximação com a realidade de forma ativa, trazendo para o processo pedagógico a história de cada pessoa, fazendo com que sua forma de compreender o mundo seja o ponto de partida e o caminho para a aprendizagem que ocorre de forma coletiva e dialógica.

No item a seguir será discutido outro aspecto que marcou a fala das e dos estudantes. Além de destacarem esse outro papel no processo pedagógico, também falaram sobre a sensação de que na ação criativo-musical estavam em constante atividade de pensamento.

6.2 MEXER COM A MENTE – PENSAR MAIS ALÉM SOBRE MÚSICA E SOBRE O MUNDO

No momento em que as pessoas foram incentivadas a refletir sobre o projeto criativo-musical que vivenciaram, muitas falas giraram em torno da sensação de se “esforçar mais”. Olhando para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, foi possível perceber que, diante do desafio de criar musicalmente, as pessoas em geral expressaram certa dificuldade e resistência a dar início ao trabalho. Diziam que não iriam conseguir, chegando a argumentar que não sabiam cantar e por isso não conseguiriam começar a fazer a música.

Como o trabalho não estava avançando, reuni todas as pessoas para ouvir e encontrar em grupo uma solução. Depois de muitas conversas, fiz uma comparação com as atividades que faziam durante as aulas observadas, dizendo que elas continuariam a escrever frases, só que dessa vez as frases não estariam no quadro nem no livro: precisariam tirar as frases da cabeça para o caderno. Esse momento parece ter sido uma virada de chave para as pessoas: os grupos passaram a trabalhar com mais autonomia.

Marília, por exemplo, disse que o fato de ter que inventar frases e músicas fez a turma se esforçar mais para realizar a atividade. Segundo ela, as atividades que envolvem a ação criativa

Trabalham bem mais a mente da gente, né, porque temos que esforçar mais, pensar para fazer rimas e qual palavra usar. Para fazer a música, não tem como desistir no meio da frase, tem que completar tudo para dar certo. (MARÍLIA, M1)

Essa questão de “trabalhar a mente” citada nesse trecho por Marília permeou toda sua entrevista e a fala de outras pessoas. Quando perguntada sobre seu aprendizado musical na ação criativa, a estudante continuou ressaltando este aspecto:

Eu acho que o cérebro trabalha mais e é pra isso que a gente tá aqui... O cérebro da gente anda meio parado e isso faz bem, estimula mais o cérebro, conforme vai inventando, lendo, escrevendo e formando frases, porque o que você inventa escreve depois, o que a gente inventou foi escrito e virou música. (MARÍLIA, M1)

A estudante Solange, perguntada sobre a experiência criativa musical que vivenciou, mostrou sua satisfação com a atividade, destacando o fato de inventar como positivo para sua aprendizagem:

Foi bom [inventar] porque mexeu com a mente da gente, eu amei. Ajudou bastante a gente, leu com a gente no quadro, a gente escreveu no caderno, eu nunca tinha feito isso, as ideias entraram na minha mente e depois desarmou pra fora. (SOLANGE, M1)

A estudante Janaina, por sua vez, trouxe a questão do improviso como algo que achou positivo na sua experiência. Também destacou o potencial da ação criativa musical em “mexer com a mente” no processo de aprendizagem: “eu adorei isso aqui porque foi meio assim, improvisado, inventou e improvisou...Eu acho bom, porque assim a cabeça tá funcionando, eu vim pra escola pra minha cabeça funcionar (JANAINA, M1).

As pessoas que participaram do segundo momento da pesquisa também trouxeram a questão de *pensar mais e trabalhar a mente*, mas como tiveram mais tempo de participação, ampliaram essa reflexão para aspectos relacionados a ser participante ativo por estar em constante ação de pensar, associar ideias e ampliar o pensamento sobre as coisas.

Helena, quando incentivada a falar o que achou das atividades de inventar músicas nas aulas, disse que gostou da experiência e que era uma coisa que já teve vontade de fazer antes, mas nunca conseguiu. Segundo ela, não imaginava que isso poderia acontecer em sua vida e trouxe sua opinião sobre a ação de pensar na escola e na vida.

Aumentar a memória, reativar a memória, fazer a cabeça trabalhar. Quando tu estás copiando tu não estás quebrando a cabeça, tu não matutas a cabeça. Eu acho que isso aqui [inventar] é melhor porque bota a pessoa pra pensar e firma mais os pensamentos. A pessoa que não pensa tá morta. (HELENA, M2)

O estudante Carlos também falou sobre usar a mente. Quando perguntado sobre de onde vinham as ideias para fazer as próprias composições ele respondeu:

As ideias saem da mente, né? Quando a gente tá inventando, tá usando bastante a mente pra fazer. Tem que usar a inteligência e a mente. Eu penso, hoje em dia, que é melhor ficar usando a mente do que ficar escrevendo, escrevendo toda vida, quanto mais nós usar a mente, mais nós vamos aprender (CARLOS, M2)

Cristina também destacou a questão de estar usando a mente durante a ação criativo-musical. Quando perguntada sobre de onde vinham as ideias para fazer as músicas, ela foi direta: “Sai da mente. Usar a mente é bom, não deve ficar apagada, deve ficar sempre acesa: na escola, em casa, em qualquer lugar” (CRISTINA, M2). Ela segue seu raciocínio e, ao explicar sua visão sobre os processos criativo-musicais e sobre as propostas pedagógicas, destaca a importância dos elementos disparadores trazidos pelo professor-pesquisador:

Tu deu ideias, palavras e a gente formou a música com aquelas palavras que tu deu, isso foi muito importante, ajudando a gente a começar vamos conseguir sempre fazer, tu dá um início e a gente faz o resto” (CRISTINA, M2).

Diante desse depoimento, minha pergunta foi direta: “E o que é esse resto?” Sua resposta: “É o que sai da mente e dá certo... Resultado da mente que trabalhou” (CRISTINA, M2). Sua resposta “o resultado da mente que trabalhou” pode significar uma noção de processo musical, que envolveu pensar sobre diferentes elementos. Nessa direção, Zulma quando perguntada sobre sua visão em ter de inventar músicas nas aulas, salienta como positivo o fato de estar associando diferentes ideias:

Eu acho que traz tudo de bom. Inventar é bom, inventar música é maravilhoso. Foi a primeira vez que me sentei pra fazer música, eu amei. Traz alegria para a pessoa. E faz com que teu cérebro vai trabalhando, vai puxando ideias, vai associando as coisas. Vai associando as palavras... juntando, trabalha a mente da gente, faz o cérebro funcionar e isso é muito bom pra nós, manter a mente sempre ativa... (ZULMA, M2)

Quando convidadas a refletir sobre as ações pedagógicas nos projetos criativo-musicais as pessoas falaram sobre o sentimento de “ter que usar a mente”, como já se viu aqui. Zulma disse que inventar “dá mais trabalho”. Fez comparações com outra situação de aprendizado e avalia que estar ativa é estar “trabalhando” mais e usando seus próprios pensamentos e ideias no processo:

Quando a gente aprende copiando, a gente já tem o que vem de um livro ou o que o professor tá passando. E inventar, as coisas vão sair da tua própria memória, do teu cérebro. Copiar é fácil, já tá lá, agora quando eu tenho que inventar é mais difícil, tudo que se inventa dá mais trabalho. Mas é melhor pro aprendizado, olha o quanto a gente aprendeu nesses meses. (ZULMA, M2)

A sensação de estar em constante pensamento pareceu estar na própria natureza da ação criativo-musical quando proposta nessa ação pedagógica. Enquanto produziam suas músicas, as pessoas foram tendo ideias, testando, tirando e inserindo elementos musicais. Apresentavam ideias ao professor, que buscou orientar mais do que prescrever, na direção de auxiliar para que suas ideias virassem música. Nesse sentido, a relação entre o certo e o errado se transformou numa constante atitude de pensar e avaliar. Nesse caso, música e palavras. Para Eliane:

A pessoa quando tá criativa, ela faz as coisas e isso dá mais vontade na aula. A gente fica mais firme no que está fazendo, porque dá pra fazer, conferir. Se errou, faz de novo. Porque a gente erra e é errando que se aprende. Aqui, quando eu erro, eu vou procurar fazer certo pra corrigir e aí é uma coisa que eu aprendo. (ELIANE, M2)

Iracema compara o trabalho nos projetos criativo-musicais com romances de linha. Mostra a ideia de estar em constante ação de pensar, mesmo que em diferentes intensidades em cada momento e avalia que foi bom para o aprendizado.

Pra nós aprender tá sendo uma beleza, porque a gente vai puxando a mente. Vai tirando as meadas da linha, sabe [fazendo gestos de puxar com a mão], puxando as meadinhas da linha, [risos] vai puxando... Hoje faz uma frase, amanhã faz outra e um verso, aí a mente lhe ajuda a juntar pra fazer a música. Mas também pras outras coisas da vida. Eu queria que você continuasse com a gente essas aulas. (IRACEMA, M2)

Também surgiram menções sobre a ação de pensar na direção de imaginar. A ação criativa parece abrir espaço para imaginar algo e bolar uma estratégia para realizá-lo. Cristina explica do seu jeito: “Inventando dá certo como a gente queria que fosse”. (CRISTINA, M2). A estudante traz uma pitada de sentimento de imaginação em sua fala. O que é “como a gente queria que fosse?” Se alguém quer alguma coisa é porque pensou em tê-la, idealiza como ela é, planeja como fazer para conquistá-la. Assim, argumenta-se que o processo de problematizar com a música, imaginar uma música e pensar possibilidades para colocá-la em prática pode ser visto como um percurso criativo e crítico.

Joseane trouxe para a discussão a palavra fantasia. Ela estava explicando sua visão sobre as ações criativas que vivenciou fazerem sua mente trabalhar

mais. Em determinado momento, falou sobre mexer com sentimentos e criar fantasias

Porque tu busca [inventando], tens mais interesse. Quando tu cria, tu mexe com o teu cérebro, tu te interessa mais, tu vai fazer as coisas se esforçando. É diferente de só ouvir pra decorar. Quando tu cria, não, tu mexes com todo o teu sentimento ali dentro, mexe com tudo, tu fantasia. Tu tens um monte de coisas, quando tu para pra pensar. Pode criar um monte de fantasia e um monte de coisas. (JOSEANE, M2)

Nesse momento, a discussão parece ampliar a ideia de “pensar mais”. Estar em constante pensamento é um aspecto importante para uma pedagogia que se pretende crítica e emancipadora. Todavia, “pensar mais” não basta, é preciso “pensar mais além”, pensar em possibilidades para ir além sobre aquilo que está em questão. Criar soluções para as provocações que são feitas em sala de aula.

Walsh (2013) fala de outro modo de pensar, olhar, escutar e saber em processos pedagógicos com intenção decolonial, que levem as pessoas a buscarem superar qualquer negação ontológico-existencial pela qual são atingidas. A partir desse pensamento, encontro uma possível intenção decolonial da ação criativo-musical como processo pedagógico nas aulas de música nesta pesquisa. Ao refletirem sobre suas vivências na ação criativa, as pessoas mostraram ter tomado consciência de sua própria história, fazendo críticas a determinados fatores e posições relacionadas à música e à sua vida.

Quando se referiu a botar a mente para funcionar, Iracema sugeriu que a proposta pedagógica a fez pensar além das limitações do dia a dia, num espaço que dá “oportunidade de usar o pensamento”. Para ela, as ações criativo-musicais problematizadoras que vivenciou a fizeram resgatar pensamentos antigos e perceber que pode fazer coisas novas.

Nós temos o dia a dia da luta da casa, sabe, a mulher luta muito no dia a dia. Ela para um pouco de pensar... E você trouxe o pensamento pra nós, essa oportunidade de usar o pensamento. Com a música resgatou muitas coisas que estavam guardadas na nossa mente, resgatou o pensamento e abriu a nossa mente para que nós possamos fazer as coisas. Ver que nós podemos fazer aquilo. (IRACEMA, M2)

Penso que a expressão “oportunidade de usar o pensamento”, dita por Iracema, é emblemática e representa o que muitas pessoas quiseram dizer sobre

estar trabalhando a mente. Trata-se da proposta pedagógica que lhes permite agir criativamente gerando a oportunidade para usar o pensamento. Iracema, por exemplo, quando analisa suas vivências criativo-musicais, se distancia de sua realidade de dona de casa e faz uma análise sobre ela. Diz que, ao criar as músicas, resgatou muitas de suas lembranças e, logo em seguida, apresenta uma visão crítica sobre sua vida enquanto dona de casa. Quando diz que mulher, por causa dos afazeres do dia a dia, “para um pouco de pensar” enfatiza como positivo o fato de ter “resgatado o pensamento” durante as ações criativo-musicais.

Freire (2002) destaca a importância do trabalho pedagógico que busque romper com a concepção bancária/colonial, que mantém a consciência das pessoas imersa na lógica autoritária, produzindo, por um lado, o medo de ser livre e, por outro, o desejo de liberdade. Freire (1979, p. 12) fala sobre o “cinto de segurança” que a alienação representa nos processos educativos bancários/coloniais. Para ele, leva à inibição da criatividade e gera o medo de correr o risco na ação de criar, de pensar em novas possibilidades.

Nesse sentido, Joseane fala sobre a rotina e o sentimento de viver numa “redoma”. A estudante fala em ver o mundo que existe fora e sobre o sentimento de libertação que os novos pensamentos lhe trouxeram:

Quando se torna dona de casa, cuidar de filho e tal, tu vive no teu mundo. Tem que cuidar do filho, levar pra aula, tem que levar no médico, tem que cuidar do marido, tem que cuidar da casa, então tu vives no teu mundo, naquela redoma, naquele teu espaço. Aí agora, é uma libertação. Hoje eu presto mais atenção nas coisas. É como se eu antes tivesse numa sala fechada e agora é como se eu tivesse me libertando pro mundo. Agora eu vou ver o mundo lá fora porque antes eu só via o meu mundo (JOSEANE).

A sensação de prestar mais atenção às coisas é um ponto importante para a questão de pesquisa que orienta esta investigação. A curiosidade sobre as coisas e a ação de fazer perguntas são elementos-chave na concepção de educação problematizadora (FREIRE, 1987), essenciais na ação de problematizar a realidade para ampliar a visão sobre ela. Nessa perspectiva, Joseane comentou sobre momentos de sua vida em que teve que anular sua curiosidade para não se sentir mal, o que a levou a pensar sobre a importância de manter acesa a curiosidade e o quanto seu sufocamento pode prejudicar uma pessoa:

Eu penso que eu vou ser uma pessoa mais esperta (risos) e compreender melhor as coisas, ter uma visão melhor das coisas, ver as coisas na minha volta, saber por que que as coisas acontecem. Antes eu também tinha essa vontade, mas muitas vezes eu parava o meu pensamento, pra não pensar nisso, porque como sou muito curiosa, isso me causava desconforto. (JOSEANE, M2)

Ampliar a visão, atizar a curiosidade e não se conformar com qualquer explicação sobre as coisas são ingredientes essenciais para construir um ambiente pedagógico emancipador e crítico. Em sua entrevista, quando convidada a dar sua opinião sobre o aprendizado nos projetos criativo-musicais, Joseane trouxe a questão de ter a oportunidade de refletir sobre a vida e por que considera importante ter mais compreensão sobre as coisas:

Esses meses de aula pra mim me deram mais oportunidade de refletir sobre a vida, sobre as coisas do nosso dia a dia. Eu acho que o mundo poderia se tornar mais fácil se a gente tivesse mais compreensão das coisas. Às vezes a gente por não ter conhecimentos sobre certas coisas passa dificuldade. Com o conhecimento consegue lidar melhor com as coisas. (JOSEANE, M2)

Pedi-lhe que falasse mais sobre essa sua visão do seu aprendizado nas aulas e que explicasse melhor o que chamou de ter mais compreensão sobre as coisas. Foi aí que a estudante usou a expressão “mais ampla” que se destaca por ser relevante para a pesquisa:

Porque desenvolve muito a mente e ajuda. Esses meses de aula abriram mais a minha mente. É como se eu estivesse vendo as coisas [de maneira] mais ampla, é como se visse as coisas por uma janelinha e agora tivesse vendo por uma porta... sabe? As coisas estão mais amplas, abriu mais a visão, ampliou o entendimento sobre todas as coisas que a gente conversa. Eu aprendi mais a acompanhar e raciocinar. (JOSEANE, M2)

Joseane fala de ampliar o olhar da janelinha para uma porta que se abre. Uma metáfora muito interessante para significar a ampliação da visão sobre o mundo e sobre a realidade. Agora, quando todas essas sensações são disparadas a partir da reflexão sobre uma prática musical, cabe perguntar: como essa porta se abriu em relação à música?

Conforme discutido no capítulo anterior, dedicado a apresentar quem são as pessoas participantes da pesquisa, um dos aspectos predominantes na fala das pessoas sobre as suas concepções de música foi o papel da música na

rotina, nos afazeres do dia a dia. Falaram muito sobre animar e acompanhar o trabalho, que a música mexe com as pessoas e as acalma. Também se referiram ao dom de ser músico, muito relacionado com uma ideia de música separada do ser humano social, cultural.

Ao problematizar sobre a colonialidade musical no Brasil, Queiroz (2020) mostra que a lógica colonial estrutura o ensino superior no país em diversas dimensões. Para o pesquisador, os traços da colonialidade vão além das questões de organização curricular e têm pontos fundamentais a serem transformados, como a própria concepção de música e de músico, além das maneiras de ensino e de aprendizagem musical.

Nessa perspectiva, em alguns momentos, quando convidadas a refletirem sobre as músicas que fizeram e o aprendizado musical nos processos que vivenciaram, deram pistas sobre “pensar mais além” sobre a música e sobre sua relação com ela, levando a pensar numa recriação de si mesmas enquanto pessoas musicais. Com base nas concepções de Paulo Freire e Frantz Fanon, Walsh (2013) salienta que a criação tem papel essencial no caminho de recriar quem se é. Segundo ela: “[a] invenção é entendida como criação; a capacidade de criação é a parte ativa do ser, parte da prática de liberdade e do criar, inventar e viver com os outros – o que implica ser radicalmente humano”. (WALSH, 2013, p.44).

Iracema disse que contou para sua neta que estava fazendo músicas no colégio. Nesse momento eu lhe perguntei como teria contado isso para a criança e ela respondeu: “Que nós estamos fazendo música, aprendendo a formar uma música, aprendendo sobre as coisas de música” (IRACEMA, M2). Para Joseane perguntei como contaria para alguém como foram as aulas de música de que ela participou. Em sua resposta, a estudante sistematizou o processo pedagógico do seu jeito, dando pistas de como compreendeu seu processo de aprendizagem:

Eu diria que vim sem saber nada, não tinha noção das coisas da música. Mas que consegui fazer músicas, tudo virou música. Primeiro com a ajuda do professor, com as palavras do nosso dia a dia, das conversas em sala de aula. Depois a gente foi dando sentido pra essas palavras, como se fosse uma história, tivemos uma linha de raciocínio. A música veio quando a gente foi cantarolando e inventando. (JOSEANE, M2)

A estudante destaca as palavras e as conversas que foram elementos disparadores das ações criativas e que, mesmo “sem saber nada, sem ter noção das coisas da música”, conseguiu fazer músicas. A expressão “coisas da música” também apareceu na fala anterior de Iracema. O que as estudantes consideram “coisas de música”?

Na hora da entrevista isso me passou despercebido; mas agora, na análise, chamou atenção. Levou-me a pensar que as coisas de música, para elas, podem ser elementos musicais que estão descobrindo durante esse processo criativo. Relacionar-se com a música nesse outro lugar, de quem a faz, pode ter ampliado suas concepções e conhecimentos, influenciando sua visão sobre música.

Quando incentivada a falar sobre seu aprendizado, Luiza revelou que passou a olhar para a música de uma forma diferente: “Eu achava que fazer uma música era uma coisa distante, que era mesmo assim, coisa de compositor, que era uma coisa muito difícil” (LUIZA, M2). Nesse momento, pedi que ela falasse um pouco mais sobre esse sentimento despertado pela experiência de fazer música na aula e ela posseguiu:

Eu nunca pensei assim de fazer uma música, eu não tinha pensado nisso ainda, sempre pensava em cantar, como no coral; mas assim, fazer uma música, não. Foi muito importante, você nos trouxe uma ideia, dali a gente tirou palavras e dessas palavras saiu uma música. Eu achei muito bonito isso, uma experiência única pra gente. (LUIZA, M2)

Joseane também demonstra uma visão diferente sobre a música e sua relação com ela. A estudante insistiu na expressão “nunca imaginei isso” quando falava das músicas feitas nas aulas e mudou seu discurso de música como um “dom” para a “persistência” em fazer:

Eu não imaginava isso, que a gente poderia. Eu achava assim, que cada um tinha um dom. Mas eu vi que a música é assim: se você quer, está em busca, consegue. Mas antes eu não imaginava isso não. Nunca imaginei que eu poderia fazer uma música, até mesmo brincando. Hoje eu acho que qualquer pessoa pode fazer, se ela quiser. É a persistência. (JOSEANE, M2)

As estudantes deram elementos para pensar numa ampliação sobre suas concepções e conhecimentos envolvendo a música. Joseane fala que passou a ver a música como expressão, de poder expressar o que está dentro de si.

Hoje eu aprendi que música é uma expressão, que tu podes te expressar. Podes te expressar em alegria, em tristeza, mas é o que tu sentes dentro de ti. Pra escrever uma música tu tens que buscar alguma inspiração, observar e ouvir. (JOSEANE, M2)

Expressar o que “sentimos dentro” envolve sentimentos e opiniões, nos conecta com o mundo e a realidade em que vivemos na construção de raciocínios e argumentos. Joseane fala que para escrever uma música é preciso observar e ouvir, o que pode indicar uma relação mais próxima, mais ampla, mais consciente sobre e com a música. Uma conexão com o mundo que ela observa e ouve. Ela continua seu raciocínio dizendo:

O que tu passou na tua vida, a tua história de vida pode virar uma música. A minha história virou uma música (risos). A gente fez numa aula, imagina as pessoas que estudam pra fazer música e às vezes demoram. (JOSEANE, M2)

Nesse trecho da entrevista me pus a lembrar o quanto significativo foi para a turma a composição da música *Amor proibido*, feita com base na história de vida contada por Joseane, umas das ações pedagógicas do projeto criativo-musical. Foi considerada por muitas a melhor história e a melhor música. Joseane, em especial, ficou muito satisfeita e orgulhosa da música e de haver participado da composição. Suas ponderações, como a citada acima, podem indicar a importância de as pessoas reconhecerem suas histórias em seus processos de aprendizagem, indicando a possibilidade de investigar a construção de uma *relação diferente com* e uma *concepção mais ampla sobre* a música e a aula de música planejada a partir da ação criativa.

No caso dos projetos criativo-musicais, a ação criativo-musical problematizadora representou uma oportunidade pedagógica de “usar o pensamento” para planejar musicalmente. Assim, as pessoas se relacionaram com a música enquanto uma realidade a ser experimentada, problematizada, planejada e vivida. Nesse constante pensar musical, buscaram aprender mais para transformar suas ideias em música e, nesse processo, conheceram mais sobre música, aprenderam novas habilidades musicais.

Também evidenciaram uma ampliação das possibilidades com a música. Mencionaram sobre saber mais acerca do universo musical, e em ver novas possibilidades na sua relação com a música, como tocar, cantar, fazer parte de grupos musicais, novas formas de ouvir, novos locais para buscar músicas para ouvir.

7 A AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL PROBLEMATIZADORA E A ABERTURA DE FISSURAS DECOLONIAS NA ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA

Nesta pesquisa, investigamos a ação criativo-musical problematizadora sob a concepção de pedagogias decoloniais, com a intenção de propor princípios para uma pedagogia emancipatória em educação musical. Partimos da perspectiva de Walsh (2013, 2014, 2015) de *grietas decoloniales*, traduzidas aqui como *fissuras decoloniais*. Como abordado no capítulo 3, trata-se de possibilidades outras de engajamento, visando a abrir fissuras que abalem as ordens políticas e epistêmicas dominantes.

As *fissuras decoloniais* referem-se a rupturas na lógica colonial em espaços diversos, com ações em que estruturas são questionadas por meio de pensamentos e de práticas emancipatórias. Na educação musical, por exemplo, podem ser aportes teóricos e metodológicos para pensar formas de organização das práticas pedagógicas nas aulas de música que não sejam baseadas em lógicas coloniais.

Como também apontado no capítulo 3, Paulo Freire (1979, 2000, 2001a) destaca a ação criativa como um “ímpeto ontológico”, como condição para a libertação. Sua visão do ser humano enquanto ser incompleto leva à noção de um caminho de tomada de consciência sobre as coisas, dialogando com sua experiência vivida e construindo sua história, num caminho de criar-se e recriar-se.

Outro ponto importante estudado nesta tese foi a educação bancária/colonial (FREIRE, 1979; 1987; 2002) enquanto modelo de educação que serve à colonialidade. Tem como objetivo formar pessoas obedientes, que servem aos objetivos do sistema colonial. É estruturado em hierarquias pedagógicas que não questionam a realidade e que não permitem às pessoas se enxergarem enquanto sujeitos da história, muito menos que outro modelo de sociedade é possível.

Nessa perspectiva, esta investigação se propõe a construir argumentos sobre o potencial de processos pedagógicos problematizadores com foco na ação criativo-musical produzirem fissuras nas estruturas pedagógicas coloniais.

Será que a ação criativa numa práxis musical problematizadora pode gerar fissuras numa estrutura pedagógica bancária/colonial?

O olhar para os depoimentos e para as vivências das pessoas participantes na pesquisa levou-nos a analisar seus relatos a partir de duas questões: a primeira é sobre se sentirem em papel outro no ambiente pedagógico, e a segunda, sobre a ampliação para outras perspectivas de encarar o mundo e a música.

7.1 PAPEL OUTRO NO AMBIENTE PEDAGÓGICO

No capítulo anterior, foi apresentada a análise de que as pessoas consideraram estar em papel diferente no ambiente pedagógico nas aulas durante os projetos criativo-musicais. Evidenciaram sua satisfação em ter papel ativo nas ações pedagógicas da sala de aula, podendo tomar decisões musicais, definir caminhos, fazer escolhas musicais e desafiar seu potencial. Também falaram sobre se sentirem bem, estar à vontade para dar suas ideias, felizes em estarem fazendo música em grupo e considerando que, ao agir criativamente, se envolveram mais com a aula.

Consideraram a experiência criativo-musical que viveram “outro tipo de aula”, estabeleceram comparações com outras vivências que tiveram na escola e trouxeram elementos para tentar explicar essas diferenças. Além do papel ativo e de tomada de decisões, também abordaram a relação com colegas de turma e com o professor, destacando a coletividade e o sentimento de ser participante ativo nesse coletivo.

Tais análises dialogam com trabalhos da Educação Musical que estudam a criatividade nos processos pedagógicos com foco na concepção da *aprendizagem musical criativa*, discutida no capítulo 3 deste texto. Ao analisarem o contexto brasileiro dos trabalhos sobre educação musical e criatividade, Pelizzon e Beineke (2019) destacam a criatividade como um campo de estudos importante da área, com abordagens teóricas e metodológicas variadas que convergem no objetivo de proporcionar aprendizagem musical significativa, buscando valorizar a produção e o discurso musical dos e das estudantes por meio de processos que envolvam o fazer musical coletivo e criativo.

Nessa perspectiva, qual seriam então outros aspectos que os dados desta pesquisa trazem sobre esse outro papel das pessoas nos processos de aprendizagem musical com foco na ação criativa? Os projetos criativo-musicais foram planejados com base numa visão problematizadora de educação, pensando na problematização com base em Freire, em que o homem, como ser de consciência que é, faz em suas relações com o mundo.

As criações musicais dos participantes desta pesquisa foram encaminhadas com base em propostas pedagógicas que problematizaram a própria música (a partir da ideia de diversidade musical) e sobre suas histórias de vida. Nesse sentido, elementos que permearam os processos criativos e escolhas que tiveram reflexo na criação musical vieram de problematizações estabelecidas com base em suas visões da realidade.

No projeto criativo-musical 2 – música e diversidade – organizamos uma lista¹⁷ no quadro contendo diferentes olhares para a diversidade. A lista começou com uma definição da palavra com exemplos como diversidade de frutas, por exemplo. Com o intuito de aprofundar o debate, o professor escreveu “diversidade de orientações sexuais”, aproveitando um comentário de uma estudante sobre a “parada da diversidade”. Essa problematização gerou um momento de tensão em que algumas pessoas estavam discordando do professor, mas não colocavam claramente sua opinião. Argumentos religiosos foram usados contra a união homoafetiva e o debate acabou com a frase “eu respeito, mas não aceito”.

Essa situação foi discutida novamente na criação musical. No momento de fazer a composição coletiva, retomamos essa lista para trazer ideias. Os itens “diversidade de culturas” e “diversidade de povos” presentes na lista foram imediatamente incorporados e geraram ideias para as primeiras frases da canção. Quando o professor perguntou “e a diversidade de orientações sexuais, vamos fazer uma frase sobre esse item?”. O silêncio reinou na sala de aula e foi quebrado por uma frase direta: “acho melhor não tocar nesse assunto não”

Por mais que tal questão não tenha entrado na criação da canção, durante o processo criativo ela foi problematizada e seu escopo na sociedade foi debatido. Nesse sentido, penso ser possível discutir a relação entre o espaço

¹⁷ Lista no capítulo 5, no item 5.2.4.

para criação musical e pensamento crítico sobre a realidade no processo educativo problematizador. A concepção problematizadora de educação possui caráter reflexivo, pois nela está implicado um contínuo ato de desvelamento da realidade. Freire (1987, p. 70) explica a diferença em relação à concepção bancária quanto à posição dos sujeitos diante da realidade. A prática bancária procura manter a “imersão” na realidade, o que resulta numa espécie de anestesia que inibe o “poder criador” dos educandos. A prática problematizadora busca a “emersão” das consciências para resultar numa “inserção crítica” na realidade.

Para Freire (1987), na educação problematizadora as pessoas se educam em diálogo, mediatizados pela realidade. Somente numa prática onde problematiza sua realidade a pessoa pode transformar sua visão de mundo, passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Essa problematização só é possível numa ação pedagógica com base no diálogo e, por isso, coletiva.

Durante a produção das músicas para a gravação, quando o grupo estava criando coletivamente mais estrofes para o *samba da diversidade*, a estudante Joseane falou sobre esse movimento problematizador que ocorreu durante o processo criativo. Em suas palavras, “Eu achei muito interessante nessa música da diversidade que a gente enquanto faz a música estuda sobre os índios, os negros, sobre a diversidade em tudo. E fazendo esses estudos a gente foi tirando a música. Eu achei bem legal”.

A composição da música *samba da diversidade* apresentou um momento de decisão musical importante em seu processo. Durante o projeto criativo-problematizador que gerou suas primeiras frases e primeiras linhas melódicas, a canção ganhou ares de música religiosa. Parecia algo natural naquele grupo, pois todas as construções melódicas soavam dessa forma, já que grande parte da turma tinha experiências com a música na igreja, seja participando nos cultos e missas ou fazendo parte de corais.

Quando o trabalho foi retomado com essa canção, nosso objetivo foi fazer uma estrofe sobre os indígenas e outra sobre as culturas afrodescendentes. Nesse processo criativo-musical surgiram os primeiros descontentamentos com a canção. As pessoas problematizaram a maneira como estavam cantando.

Algumas disseram que não combinava com o que a canção estava dizendo. Ampliando essa discussão, chegaram à conclusão de que o estilo que escolheram não combinava com a mensagem que a música passava, partindo delas mesmas a análise de que a música estava semelhante a um canto religioso.

Fizeram algumas tentativas mudando o andamento, linhas melódicas, mesmo assim não ficaram satisfeitas. As ideias musicais da turma pareciam sempre chegar a uma forma semelhante à música religiosa. Foi aí que uma das estudantes lançou uma ideia. Argumentou que se o desejo era por uma música mais animada, mais rápida, a melhor opção seria transformá-la num samba. Tal ideia foi aceita pela turma, e outros argumentos foram trazidos para justificar essa escolha. Segundo elas, além de ser mais animado o samba ainda representava a cultura negra presente na letra da canção e a mistura musical e cultural que foi o tema central da composição.

Os momentos seguintes desse processo criativo-musical foram de intensa exploração e tomada de decisões musicais. Transformar a música original num samba exigiu uma série de modificações envolvendo melodia, frases musicais e instrumentação. Novas acentuações rítmicas foram definidas, algumas palavras precisaram ser substituídas. Essa busca envolveu mais uma camada de trabalho criativo-musical problematizador, buscando resolver questões de melodia e prosódia. Para muitas, o samba representou uma novidade. Apesar de ser difundido na mídia, o samba não era tido como gênero de sua prática musical, gerando momentos de aprendizado e de ampliação da compreensão musical.

As pessoas movimentaram suas ideias musicais e suas experiências sonoras partindo da música religiosa para a composição do samba. O trabalho criativo-musical nesse processo foi gerando camadas de problematização em que elementos musicais foram sendo significados e ressignificados e outras referências musicais foram sendo incorporadas para chegar ao produto criativo que estavam imaginando.

A análise sobre prática musical criativo-problematizadora também mostrou reflexos em outro aspecto da sala de aula: a hierarquia entre as pessoas e seus saberes. Para Freire, o estabelecimento de uma prática pedagógica problematizadora requer o rompimento da *contradição educador-educandos*

(FREIRE, 1987). O papel de educadoras e educadores não é falar sobre sua visão de mundo, mas dialogar sobre todas. Por isso, o diálogo entre as pessoas envolvidas num processo educativo é fundamental para que a visão de mundo de cada uma se reflita em sua situação no mundo, pois uma educação problematizadora não pode ser construída sem o conhecimento crítico de sua situação no mundo. Nessa direção, trago novamente aqui uma fala da estudante Zulma:

O aprendiz fez as próprias coisas através do professor. O professor deu as dicas pra gente fazer, não passou o que a gente deveria cantar. Estar inventando é diferente do professor lá na frente explicando. Aqui o professor também explica, mas ele explica o que nós vamos fazer, mas quem faz é a gente. (ZULMA, M2)

Depoimentos como este levam a pensar sobre estabelecer outra relação nas aulas de música, mais horizontal, que busca distanciar-se de hierarquias, questionando a autoridade e envolvendo as pessoas e seus saberes. Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre a colonialidade da estrutura pedagógica da aula de música. O ensino de música no Brasil tem por marca histórica processos pedagógicos estruturados por hierarquias nas relações e interações entre os sujeitos envolvidos. Tanto no ensino superior como nas escolas de música (em que predominou por muitos anos o ensino conservatorial) ou na escola básica, em que ainda persiste a concepção bancária de educação, a hierarquia que estrutura os sujeitos e os saberes deixa seu rastro de autoritarismo em processos pedagógicos.

Mota Neto (2016) defende que uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, que não se limitam a reproduzir o *modus operandi* da opressão, destacando que a colonialidade não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais. Para o autor, a pedagogia freireana é decolonial, pois só será construída com educadores que transgridam relações de dominação estabelecidas nas práticas educativas.

Nesse quesito, argumento que os processos criativo-musicais analisados mostraram que as relações mais horizontais de aprendizagem, estabelecidos durante um agir criativo e problematizador, levaram a um caráter mais democrático na participação das pessoas. O processo criativo e problematizador trouxe maior liberdade para que as pessoas pudessem ter papel ativo no coletivo

criativo-musical de formas diferentes, respeitando a história, os limites e as vontades de cada uma.

Durante o projeto criativo-musical realizado no primeiro momento da pesquisa, a prática proposta foi de criar frases com ditos populares e depois com palavras-chave e fazer uma frase musical para apresentar para a turma. Depois, faríamos uma gravação com cada frase em sequência para formar uma música da turma. Sentindo a dificuldade de algumas pessoas em fazer, o professor usou bases harmônicas no violão para as pessoas cantarem suas frases e deu resultado.

Porém, Lucas, ainda assim, insistiu que não conseguiria fazer. Foi quando, numa sequência de acordes que o professor estava tocando, ele identificou uma música de que gosta muito e, a partir dela, fez uma melodia e apresentou. Solange, por sua vez, não quis fazer melodias, estava triste em não participar. Foi aí que perguntou se poderia ler quando fosse sua vez e então, veio a ideia de ler com o professor tocando violão ao fundo.

Antônio não quis apresentar. Enquanto as outras pessoas testaram possibilidades, ele disse que não iria fazer e leu suas frases para a turma. Participou ativamente de todas as etapas da proposta didática, deu ideias e na hora de fazer e mostrar a criação musical, persistiu em não apresentar e se manteve firme como membro daquele grupo. Segundo ele, “é difícil cantar, porque a pessoa nunca fez isso, daí fica envergonhado, meio travado, aí não sai nada. As frases eu inventei nas duas aulas, mas não consegui cantar. Eu sou muito fechado. Para fazer música tem que se soltar mais, se entrosar mais, mas estava ali junto com todo mundo”.

Considerando as relações horizontais e a participação analisada nos processos criativo-musicais e tendo como base a discussão realizada no capítulo 3 acerca da concepção de autoridade e autoritarismo de Paulo Freire, aponto a ação criativo-musical problematizadora como uma possibilidade pedagógica que pode romper com o autoritarismo dos conhecimentos e experiências educativas das pessoas nas aulas de música, enquanto potencializa a participação e a valorização dos saberes dos sujeitos na construção do conhecimento em seus processos educativos. Nessa perspectiva, entendo que uma pedagogia musical que tenha a ação criativa como base de suas práticas pode promover uma

transgressão à estrutura colonial típica da educação bancária: vertical, baseada no autoritarismo.

Propostas pedagógicas com base na ação criativa se constituem numa prática pedagógica que pode superar o autoritarismo, com uma educação baseada no diálogo e no *ser participativo*. Assim, a *autoridade pedagógica* (FREIRE, 2002) se materializa ao proporcionar às pessoas outro papel no processo educativo criativo: ativo, problematizador, mais autônomo, em que a ação de pensar e problematizar sua visão de mundo compõe a ação criativa.

Rosas (2016) analisa que Paulo Freire, ao delimitar a educação como prática da liberdade, condiciona a ação criativa a uma ação educativa “horizontal”, “comunicativa”, “democrática” e “criticamente esperançosa” (ROSAS, 2018, p. 21). O autor salienta que o fato de Paulo Freire pensar os seres humanos enquanto sujeitos históricos e de cultura condicionou criatividade a educação enquanto processo de libertação humana. Assim, investigar possíveis mudanças estruturais nas práticas pedagógicas de uma sala de aula planejada a partir de projetos criativo-musicais permitiu olhar para a criatividade na educação musical com a ideia de emancipação dos sujeitos no processo e a possibilidade de todas e todos desenvolverem pensamento crítico a partir de um lugar de participante ativo no seu processo educativo.

Propõe-se nesta pesquisa que esse lugar participativo e problematizador que as pessoas ocupam no processo pedagógico é condição essencial para a busca de práticas pedagógicas emancipatórias que visam à conscientização. Considerando esse papel participativo das pessoas na estrutura pedagógica, a discussão realizada no próximo item se amplia para o “pensar mais”, investigando a possibilidade de aberturas de perspectivas outras de encarar o mundo e a música, argumentando sobre as possibilidades de gerar fissuras que podem abalar concepções e práticas coloniais nas aulas de música.

7.2 AMPLIAÇÃO SOBRE AS COISAS DO MUNDO E SOBRE A MÚSICA

A busca por práticas pedagógicas que questionem o autoritarismo é desafiadora e essencial para um ato educativo que se coloque como problematizador. Para Freire (2001a; 2002), autoritarismo é presença negativa,

pois inibe a busca das pessoas, nega a possibilidade da curiosidade e de pensar em como as coisas poderiam ser diferentes. Superar o autoritarismo por uma autoridade pedagógica libertadora, competente e ética significa estabelecer um espaço de diálogo, pensamento, criatividade e ampliação de visões de mundo, tendo no ato criativo uma possibilidade de idealizar e colocar em prática novas ideias para o mundo.

As pessoas que participaram da pesquisa deram depoimentos sobre a oportunidade de usar o pensamento nas ações criativo-musicais e valorizaram o fato de usarem os próprios pensamentos para terem suas próprias ideias musicais, para solucionar os desafios/perguntas que foram construídos em diálogo no processo educativo. Destacaram o fato de, durante a participação nas aulas com os projetos criativo-musicais, estarem sempre “mexendo com a mente” e pensando para fazer coisas novas.

Aprender “usando a cabeça”, ou seja, pensando sobre as coisas do mundo, está na base do pensamento freireano, que entende todas e todos como sujeitos de conhecimento e de história, compartilhando aprendizagens na diferença num processo pedagógico horizontal. Nessa direção, para Rosas (2008; 2016), no pensamento pedagógico freireano a criatividade faz parte do caminho de desvelamento da realidade:

A criatividade no pensamento pedagógico freireano emerge da ação do pensamento crítico dos envolvidos mediados(as) pelo caminho da palavra geradora para os temas geradores, aprendendo a ler e a escrever ideias com palavras que transitam do círculo para o mundo, da escola para a vida (ROSAS, 2016, p.25).

Nessa perspectiva, Rosas (2016) situa a criatividade na obra de Paulo Freire em argumentos sobre a incompletude humana, em que associa criatividade à condição humana e sua habilidade de fazer cultura. O autor enfatiza que, quando se refere ao estado do sujeito na ação criativa, Freire utiliza as palavras “criação, recriação, invenção, reinvenção, descobrimento” (ROSAS, 2016, p. 20). Além disso, assinala também momentos em que Freire se refere aos sujeitos, mediante o enfrentamento de problemas que captam da realidade percebida, com os termos “criador e criadora” (ROSAS, 2016, p. 20).

No projeto criativo-musical 3, *criando com os Mbyá-guarani*, no primeiro momento da problematização a questão atual sobre indígenas nos centros

urbanos e as notícias sobre garimpo ilegal foram trazidas para a discussão. Foram colocadas em pauta as diferentes visões religiosas e diferenças de visão de mundo dos povos indígenas. Nesse debate, as visões das pessoas sobre os povos indígenas foram sendo colocadas na roda e as pessoas apresentaram, no geral, uma consciência mais ingênua acerca do tema, baseada em muitos estereótipos e lendas da colonização sobre os indígenas, como de serem preguiçosos e reivindicarem terras que não usam para plantar.

Durante o desenrolar das ações criativas, percebi um avanço nos pensamentos da turma acerca desse tema. O significado das palavras foi ganhando cada vez mais importância na elaboração das frases e a busca por esses significados remetia às discussões feitas em grupo. Isso ficou mais evidente quando a turma decidiu juntar as músicas feitas em dois grupos separados e fazer uma só com o grupo todo. Cada palavra, quando voltava para o rol das escolhas, era novamente problematizada, soletrada, e seu significado era mais pensado. As escolhas tiveram como prerrogativa o sentido da palavra para as frases. Depois, a discussão foi como essas palavras poderiam formar a frase musical desejada, envolvendo melodia e métrica e que mantivesse o significado das palavras indígenas. No decorrer desse processo criativo continuaram as discussões, gerando mais uma camada de trabalho criativo-musical problematizador, aprofundando e ampliando a visão das pessoas sobre esse tema. Essa ampliação pôde ser percebida quando, semanas depois, a turma criou uma estrofe sobre os povos indígenas para o *samba da diversidade*.

Nesse sentido, argumento que os relatos das pessoas discutidos no capítulo anterior, sobre ver as coisas de forma mais ampla, emergiram da união entre problematizar e pensar musicalmente de forma criativa. Olhando para a prática pedagógica, durante a composição da música *Amor proibido*¹⁸ chegou um momento em que as ideias estacionaram. Já tínhamos uma estrofe, mas o trabalho não avançava. A canção estava sendo feita com base na história de vida compartilhada por Joseane, durante o projeto criativo musical 4, *música e histórias de vida*. Para dar sequência a ideias para a música, Joseane foi contando mais sobre sua história e o grupo foi problematizando mais as

¹⁸ Detalhes desta aula no capítulo 5, item 5.2.4.

palavras-chave que tinham sido feitas e a história passou por mais camadas de problematização.

Os sentidos das palavras e da história foram sendo ampliados e mais opções musicais para a composição emergiram e foram sendo colocadas em jogo. As palavras foram sendo questionadas em seu sentido e ampliando as ideias de suas possibilidades musicais. Pela primeira vez durante os projetos, percebi que, quando não encontraram soluções musicais para usar a palavra escolhida, buscaram sinônimos que se encaixassem em questões de melodia, métrica e rima. Essa busca potencializou as problematizações sobre as palavras que tratavam de coisas da vida, ampliando os conhecimentos e o fazer musical das pessoas.

Ao final dessa aula, Zulma mostrou sua satisfação em terem conseguido finalizar a canção e gostou do resultado. Foi dela a ideia de fazer uma música no estilo “jovem guarda”, apontando elementos históricos e musicais da história de vida tema da canção que remetiam a esse estilo musical. Ela disse que a música trata de coisas da vida de todo mundo e avaliou que o grupo conseguiu contar a história de forma muito bonita, mas também descontraída. Após assistirmos à gravação feita no fim da aula, Joseane disse “olha o que a gente fez nesta aula... uma história de vida que pode se transformar um muitas coisas né? Uma poesia, uma música triste, uma coisa engraçada...”.

A análise das práticas criativo-musicais e das entrevistas narrativas permitiram pensar sobre a questão da ampliação da visão e da relação das pessoas com a música. A vivência de situações criativo-musicais com o caráter problematizador levou algumas pessoas a olharem para si e ter o sentimento de que estavam vivendo numa “redoma”. As pessoas falaram sobre um sentimento de libertação, de ter um entendimento maior sobre as coisas. Questões como ampliar a visão de mundo, fomentar a curiosidade e não se conformar com qualquer explicação sobre as coisas apareceram como elementos que permearam a participação das pessoas nos projetos criativo-musicais segundo suas percepções.

Quando convidadas a falar sobre como perceberam as aulas e a aprendizagem, as pessoas trouxeram a questão do pensamento atrelada à ação de imaginar, sobre mexer com sentimentos e criar fantasias. Depoimentos desse

tipo fortaleceram a investigação sobre o espaço que a ação pedagógico-criativa pode abrir na sala de aula para questionar, imaginar algo diferente e bolar uma estratégia para realizá-lo.

Essa visão da criatividade permeando um processo pedagógico problematizador direcionou a análise para o conceito de *inéditos viáveis* (FREIRE, 1987; 2001a, 2001b). Conforme discutido no capítulo 3, trata-se de processos dialéticos de reflexão-ação para captar, criar e recriar a realidade. Como já se viu aqui, as pessoas destacaram a necessidade de “colocar a mente para funcionar” para que a atividade musical pudesse acontecer. Essa é uma questão chave quando se considera o *inédito viável*, pois tal categoria é, por si só, uma ação a ser feita e não um conceito a ser interpretado. Para Freire (2001a, 2001b), a busca pelos inéditos viáveis exige pensar sobre as *situações-limite* e nelas reconhecer um *percebido-destacado* num processo que exige questionar a realidade, avaliar e compreender onde nela se está inserido e como pode ser sua participação, ou seja, um processo ativo de pensamento e criticidade.

Comparando os primeiros encontros que tive com o grupo com suas ações musicais ao longo do tempo e seus relatos, levou-me a pensar que, para elas, a criação musical poderia se configurar como uma *situação limite*. Isso porque suas falas revelaram que era algo distante, que não se configurava como uma possibilidade em suas vidas, levando-as a pensar que suas experiências na escola, na sociedade como um todo não lhes parecia possível. Tal situação leva à existência de sujeitos passivos, cuja regra social é consumir e reproduzir músicas, deixando o papel musical ativo para um grupo restrito de pessoas.

Nesse sentido, considero que o trabalho pedagógico realizado nesta pesquisa, em que problematizamos a diversidade musical e a concepção de música e de músico em diferentes culturas¹⁹, proporcionou momentos de pensar criticamente sobre música e possibilitou que as pessoas revissem seu próprio lugar naquela realidade. Entendo que aquele momento fez com que a música passasse de uma situação limite para um percebido destacado e, a partir daí, a relação das pessoas com a criação musical assumisse outro significado. Isso as encorajou para agir criativamente e desenvolver as propostas criativo-musicais. Para Freire (1987), quando a realidade passa de situações limite para um

¹⁹ Ver capítulo 5, item *projetos criativo-musicais*

percebido destacado, as pessoas passam a agir na busca de um inédito viável. É a superação e a negação do que está dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí.

Para Freire, é próprio do ser humano a busca por *ser-mais* (FREIRE, 1987; 2001b), isto é, estar em permanente procura, se arriscar em sua curiosidade sobre o mundo e lutar para ser livre. A construção dos *inéditos viáveis* está na fronteira entre o *ser* e o *ser-mais*, em situações resolvidas na “reflexão-ação” (FREIRE, 2010, p. 225). Nesta pesquisa, as ações criativo-musicais e os diálogos nelas desenvolvidos pareceram estabelecer questões a serem destacadas e desveladas, que levaram a um movimento de retroalimentação de reflexão-ação, de pensar-agir em práticas criativo-musicais problematizadoras, levando as pessoas a ampliarem sua visão de música e de mundo.

O *inédito viável* é algo ainda não efetivamente vivido, mas imaginado, e quando se torna um *percebido destacado* deixa de ser só um sonho: torna-se um sonho possível, que pode se tornar realidade, na reflexão-ação de pessoas; neste caso, em processos criativo-musicais. O espaço entre o imaginado e o realizado é preenchido por ações criativas. Para Freitas (2014, p. 43), “Assumir coletivamente esse espaço de criação abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis”

A ação criativo-musical parece ter levado a música a uma condição de *percebido destacado* quando as narrativas trouxeram depoimentos sobre uma visão mais ampla da música, sobre uma relação diferente construída na ação criativo-musical. Ao avaliar a experiência de gravar em estúdio, Joseane disse:

A gente sempre ouviu falar: tem que estar inspirado pra fazer uma música, agora eu vejo que não. Por exemplo: a música *saudade*, a saudade é um sentimento que vem de dentro de ti, uma coisa que tu sente e bota pra fora. A música *luta pela vida* é o dia a dia de cada um, força pra sobreviver nas coisas difíceis, as músicas vieram de nós mesmos, de nossas histórias de vida. Então hoje eu vejo que pra fazer uma música tem que ter um assunto e dentro dele achar as palavras certas. A gente consegue fazer, pensando muito. (JOSEANE)

Relacionar-se com a música nesse outro lugar, de quem a faz, pode ter ampliado suas concepções e conhecimentos, influenciando na visão sobre

música. Freire (1987) relaciona o desvelamento da realidade como uma condição para nela se inserir. Em suas palavras:

Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que se acham, um beco sem saída que os angustiam e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que vai se desvelando. (FREIRE, 1987, p. 102)

Isso levou-me a pensar que essa nova relação com a música – criativa – poder ter gerado uma *emersão* em relação à música. As pessoas falaram sobre terem a ideia de música como algo distante, difícil “coisa de compositor”, que “nunca imaginaram” fazer isso. Foram colocadas diante do desafio de agir criativamente com a música e disseram que foram aprendendo sobre as “coisas da música”, indicando conhecer mais, desvelando um pouco mais essa realidade.

Agora, será que isso levou a uma *inserção*, em termos freireanos, na música? Se, para Freire (1987, p. 102), “a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação, é a própria consciência histórica”, infiro que elementos apontaram para este potencial das ações criativo-musicais nas aulas. As pessoas falaram sobre “pensar mais além” sobre a música em sua vida e olhar para a música de forma diferente.

Uma questão que se destaca nas narrativas é a descoberta da música como uma forma de expressão ao seu alcance. Algumas pessoas falaram isso de forma direta, outras estavam nas entrelinhas, principalmente quando se referiram às composições e aos processos criativos. Também relacionaram a música com ação, reduzindo as concepções de música como um dom, levando para algo que “com vontade e persistência qualquer pessoa pode fazer” (JOSEANE, M2).

Retomando aqui a proposta de olhar para o *inédito viável*, argumento que a ação criativo-musical problematizadora é elemento que constitui e potencializa processos de reflexão-ação, nova reflexão-nova ação. Problematizar a música, imaginar e agir para concretizar novas ideias foram ações que estiveram, em diferentes medidas, presentes nas narrativas das pessoas sobre a participação delas em projetos criativo-musicais. Assim, foi possível pensar sobre o caráter

crítico das práticas pedagógicas orientadas pela ação criativo-problematizadora e argumentar sobre seu potencial para uma educação musical que, por meio da ação criativa em música, leve os estudantes a ampliarem sua visão sobre a realidade em que vivem e que os constitui enquanto seres sociais.

Paulo Freire compreende os seres humanos enquanto seres incompletos, fazedores de cultura e história a partir de sua consciência sobre a realidade. Com base nessa concepção, argumento que o caminho que se estabelece do pensamento crítico sobre a realidade, passando pela tomada de consciência sobre ela e culminando no pensamento de possibilidades para transformá-la, é um processo construído no constante “pensar mais”: a *ação criativa*. Nesse sentido, criatividade e ação criativa são inerentes ao processo que considere a educação como instrumento de transformação e valorização do ser humano em sua emancipação.

Nessa perspectiva, pensando num processo educativo em música em que as pessoas tenham papel outro, participativo, problematizador e que busque na ação pedagógica desvelar e ampliar a visão sobre a música, considero que a ação criativo-musical como orientação pedagógica pode gerar *fissuras* em estruturas pedagógicas bancárias/coloniais e ser uma opção decolonial para o ensino e a aprendizagem de música.

7.3 AÇÃO CRIATIVO-MUSICAL PROBLEMATIZADORA PRODUZINDO FISSURAS DECOLONIAIS

A colonialidade se perpetua hoje por meio do colonialismo interno reproduzindo e reinventando suas bases políticas, econômicas, epistêmicas e ontológicas, mantendo o fato colonial vivo e atuante nas sociedades coloniais. Os modelos hegemônicos se manifestam – de forma explícita ou não – em todos os setores e instituições sociais, reafirmando assim a lógica de uma circularidade envolvendo as colonialidades do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2010).

Os espaços educativos não são uma exceção. No Brasil, as escolas e demais instituições de ensino associadas ao modelo europeu foram instauradas na modernidade, época áurea do projeto colonial. Seus currículos e métodos

foram pensados para estabelecer valores éticos e estéticos da colônia, difundir o universalismo do conhecimento eurocentrado, além de padrões e comportamentos sociais. E, ainda hoje, mesmo reconhecendo aqui os avanços nos estudos e na mobilização decolonial, constatamos que essas marcas coloniais estão presentes e são estruturantes.

Com base nos estudos realizados nesta pesquisa sobre a *educação bancária* e sua aplicação nas sociedades coloniais (FREIRE, 1987; 1979; 2001; 2002), buscou-se compreender como essas marcas podem evidenciar-se nos espaços educativos, mais especificamente no espaço pedagógico da sala de aula, no contexto das aulas de música na escola. Concluiu-se que as práticas pedagógicas coloniais estão baseadas no poder sobre o corpo e as ideias e possuem entre seus pilares a *educação vertical*, sustentada pelo autoritarismo, e o papel passivo dos sujeitos e a *alienação*, sustentada pela submissão e domesticação. O objetivo desta pesquisa, portanto, é argumentar sobre como a ação criativo-musical problematizadora pode atuar na geração de fissuras e contribuir para romper essas estruturas em aulas de música.

Os projetos criativo-musicais desenvolvidos a partir de propostas problematizadoras configuraram um espaço de troca de ideias e experiências musicais entre as pessoas envolvidas. As pessoas consideraram as ações criativas prazerosas e engajadoras por alguns motivos: a possibilidade de aprender fazendo música em conjunto com colegas, desenvolver autonomia no processo educativo, fato destacado na sensação de estar em outro papel na sala de aula.

Nesse sentido, a ação criativo-musical problematizadora se mostrou uma prática pedagógica em que se estabeleceram relações *dialogais* e *horizontais* envolvendo as e os estudantes e o professor-pesquisador. O papel ativo constantemente destacado pelas pessoas envolveu a sensação de ser participativo no processo educativo musical, no sentido de tomar decisões sobre *o que e como fazer*.

Refletindo sobre a questão do autoritarismo, afirmo que a autoridade do educador nunca esteve em segundo plano nem foi negligenciada. Todavia, superando a ideia de autoritarismo, a *autoridade pedagógica* na proposta de ação criativo-musical problematizadora mostrou seu compromisso em

proporcionar um ambiente horizontal em que as pessoas se sentiram incentivadas a buscar o conhecimento musical, movimentaram o pensamento crítico e tiveram oportunidade de exercer e satisfazer sua curiosidade. Destacou-se entre as e os estudantes o fato de *poder ter e criar as próprias ideias*.

O projeto criativo-musical *música e diversidade*²⁰, por exemplo, teve como tema gerador as dimensões e funções da música na diversidade, bem como elementos como o racismo e a intolerância religiosa que compõem esse tema. A problematização acompanhou todo o processo de composição colaborativa. Frases criadas nas discussões em sala de aula foram organizadas em estrofes para a canção. A escolha de palavras para resolver questões de métrica e/ou melodia teve como fator determinante comunicar os significados construídos, desconstruídos ou reconstruídos sobre os temas. Durante tais escolhas musicais, as problematizações iam sendo ampliadas e aprofundadas.

O estudo mostrou o potencial das ações criativo-musicais problematizadoras de possibilitar que as pessoas vissem a realidade de maneira mais ampla, instigassem a curiosidade e tivessem noção de seu próprio potencial. As pessoas puderam olhar para suas histórias de vida codificadas em palavras-chave, associadas a uma canção, e pensar, refletir sobre as problematizações feitas no trabalho musical coletivo na sala de aula, incorporando novas visões de mundo ao seu pensamento.

As ações criativo-musicais problematizadoras também mostraram seu potencial pedagógico para o aprendizado musical significativo e emancipador. As pessoas falaram que aprenderam “coisas da música” e apresentaram olhares do que haviam construído musicalmente, lembrando do que tinham feito desde as primeiras aulas e como aprenderam elementos musicais até o fim dos projetos criativo-musicais. Luiza lembrou:

O começo não foi fácil, a gente não conseguia arrumar melodias, depois foi melhorando, foi indo, a gente foi se enturmando, a gente foi pensando, cantando e foram aparecendo as melodias. A gente foi crescendo, nas primeiras vezes a gente mal fez uma frase, depois já fizemos melodias e versos, até chegar numa música inteira, fazendo tudo. A gente voltar pra escola, fazer músicas e ainda gravar, não é pra qualquer um (LUIZA, M2).

²⁰ Ver capítulo 5, item 5.2.2

Isso deixa claro como a ação criativo-musical pode atuar gerando fissuras na estrutura da educação bancária/colonial. À medida que leva as pessoas a criar musicalmente problematizando a realidade, rompe com um ponto chave da educação bancária/colonial: o silêncio e a obediência. O papel passivo das e dos estudantes, como seres menos inteligentes em que se depositam conteúdos e a posição de educadoras e educadores como superiores, que ensinam aos ignorantes, são essenciais para o pilar da *alienação* da educação bancária/colonial.

A alienação pretende estabelecer uma visão da realidade e de música como superior e verdadeira. Com papel passivo, estudantes não pensam sobre as coisas e são dominados por uma educação que domestica e deposita. Nesse sentido, a ação criativo-musical problematizadora se mostrou efetiva porquanto instigou a curiosidade e favoreceu o processo de desvelamento e ampliação da realidade e da concepção de música. Neste estudo foram encontrados, tanto na observação da prática pedagógica quanto na análise das falas das pessoas, elementos que apontam para o fortalecimento da condição de sujeito ativo na sociedade, seu reconhecimento nos processos históricos e o questionamento de condições que reduzem a capacidade de ser mais.

Nessa perspectiva, o estudo sinalizou uma possível ampliação na maneira como cada pessoa entende e se relaciona com a música. Abordaram o fazer musical como algo que passou a fazer parte de sua vida na escola e como algo que está ao alcance de todas as pessoas. Passaram a pensar a música como algo que está dentro de todas e destacaram vontade e curiosidade como meios para alcançá-la.

Quando as músicas ficaram prontas, nos reunimos na escola para ouvi-las em grupo e conversar sobre o processo. Pedi que pensassem em todo o processo, desde o primeiro dia de aula com os projetos criativo-musicais até aquele momento, ouvindo as músicas que gravaram no estúdio e fizessem uma avaliação. Joseane terminou sua fala dizendo: “Arrancou de nós o que a gente nunca imaginou que pudesse ter. Me faz ver que independente de idade, nível de estudo, todos somos capazes, ainda mais se tiver alguém pra nos puxar. Arrancou de nós o que estava escondido e a gente nem sabia que tinha lá dentro”.

A ação criativo-musical problematizadora fez as pessoas pensarem de forma crítica sobre a própria vida e sua relação com a música, sobre a maneira como encaravam as coisas do mundo e a música. A ação criativa envolveu compartilhar coletivamente histórias de vida, escolher músicas que representassem esses momentos vividos, problematizar seus significados e criar musicalmente considerando todo esse conteúdo. Esse processo pedagógico criativo-musical se desenvolveu numa direção conscientizadora e ampliadora.

Nessa perspectiva, investigou-se como a ação criativo musical problematizadora poderia representar alternativas para pressupostos da educação bancária/colonial. Assim, propõe-se nesta tese que a estrutura vertical da educação bancária/colonial seja superada pelo diálogo e pelo papel ativo das e dos estudantes. As pessoas estiveram em constante atividade de pensamento, não para repetir ou copiar, mas para problematizar e criar em ambiente coletivo. Tal forma de participação levou-as a se perceberem em outro papel no processo educativo-musical, mais ativo e autônomo e com oportunidade para a curiosidade. Essa estrutura horizontal e participativa do espaço pedagógico criativo-musical problematizador foi chave para superar o outro pilar da educação bancária/colonial: a alienação. Na ação pedagógica criativa com a música, as pessoas criaram, ampliaram e recriaram suas maneiras de ver o mundo e a música. Passaram a ver a música de forma mais ampla e curiosa, questionadora. Esse processo se concretizou quando olhamos para a música como o objeto que foi problematizado, como a realidade que foi discutida. As pessoas tiveram suas concepções e formas de relação com a música transformadas e ampliadas, aumentaram seus conhecimentos e argumentos sobre as coisas da música, transformaram algo distante em sonho possível.

Com base no exposto, a presente tese argumenta que a ação criativo-musical problematizadora pode ser a base para uma proposta pedagógica de caráter decolonial para o espaço da aula de música na escola, à medida que rompe com pressupostos da educação bancária/colonial ao superar dois de seus pilares: a *estrutura vertical* e a *alienação*.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, buscou-se investigar como a ação criativo-musical problematizadora pode produzir fissuras decoloniais na estrutura pedagógica das aulas de música na escola. Considerando que, numa prática pedagógica problematizadora, a ação criativo-musical sugere participação e pensamento crítico, o percurso desta tese iniciou com a seguinte pergunta: a ação criativo-musical pode representar uma opção ao caminho pedagógico silenciador e alienante da educação bancária/colonial?

Com o intuito de construir argumentos para esse percurso, o referencial teórico da pesquisa foi construído articulando a *aprendizagem criativa* enquanto abordagem que relaciona a criatividade com as situações de aprendizagem na aula de música, a *colonialidade* enquanto elemento intrínseco e que estrutura relações na sociedade e na educação brasileira e a concepção freireana enquanto *pedagogia decolonial*.

Tal articulação teórica permitiu construir duas premissas que compõem esta tese. Uma delas foi a ideia de *ação criativo-musical problematizadora*. Foi essencial localizar que pensamos a ação criativa em música com caráter coletivo, dialógico, em que as pessoas pensam sobre música e sobre sua realidade, problematizando em diálogo. Isso porque, como ensina Queiroz (2020), a ação criativa pode ser colonial e bancária se for realizada individualmente dentro de padrões musicais estabelecidos. Nesse sentido, buscamos a ação criativa em educação musical com fundamento na perspectiva da aprendizagem criativa (CRAFT, 2005; BEINEKE, 2009) em diálogo com a concepção problematizadora de educação (FREIRE, 1987), pensando num agir criativo em que as pessoas problematizam sobre sua realidade musical para criar e recriar novas visões sobre ela.

Outra questão que emergiu dessa articulação teórica foram os pressupostos da *educação bancária/colonial*. Os estudos realizados nesta pesquisa a partir de Freire (1979, 1987, 2000, 2002) mostraram que os pilares que a sustentam são o *autoritarismo*, que gera uma estrutura pedagógica vertical, e a *alienação*, que promove práticas pedagógicas baseadas no silêncio

e na obediência, oprimindo a participação, o pensamento e o agir criativo das pessoas.

Tendo a *ação criativo-musical problematizadora* como elemento central que orientou o olhar para as aulas de música, nos aproximamos do conceito de colonialidade para entender as relações que estruturam a sociedade brasileira nos seus diversos espaços sociais, incluindo aí a escola e a sala de aula. E foi na concepção de Walsh (2013, 2014, 2015) de *fissuras decoloniais* que nos embasamos para propor alternativas à *educação bancária/colonial* para aulas de música na escola de educação básica.

A escolha de pressupostos de Investigação-Ação Participativa (IAP) como orientação metodológica para construir o desenho da pesquisa se mostrou adequada, já que se buscou uma postura de investigação em que as pessoas participantes fossem valorizadas e participassem ativamente durante toda a pesquisa. Penso que o objetivo de ter uma relação horizontal entre teoria e prática e entre os sujeitos foi alcançado, pois o fato de estar imerso enquanto professor-pesquisador, desenvolvendo práticas pedagógicas coletivas e participativas, permitiu transitar por diferentes papéis nesse processo. Isso levou a diferentes olhares para o que estava acontecendo: olhar de músico, de pesquisador, de professor, de colega, de aprendiz.

Avalio também que a orientação metodológica da Investigação-Ação Participativa (IAP) permitiu uma variedade na natureza dos dados. A imersão, a intensa participação, a busca pela horizontalidade nas relações permitiram diferentes camadas de compreensão sobre o corpo de pesquisa, gerando mais possibilidades e opções para a análise. Inicialmente, as entrevistas transcritas representaram o principal material, mas suas análises foram ampliadas com as vivências e escritos produzidos ao assistir aos vídeos dos projetos criativo-musicais.

O desenvolvimento de projetos criativo-musicais confirmou sua importância enquanto instrumento de produção de dados. A sustentação teórica considerada para a elaboração dos projetos (BEINEKE, 2021a; 2021b) visa ao trabalho pedagógico em pesquisas acerca da aprendizagem criativa na educação musical. Nesta pesquisa, os projetos criativo-musicais ganharam o complemento *problematizador*, com o objetivo de localizar a ação criativo-

musical como possibilidade para que as pessoas pensassem sobre a sua realidade e, a partir disso, pudessem ampliar e criar outras visões de mundo e de música, em constante movimento de reflexão e ação. Nessa perspectiva, avalio que sua relevância enquanto corpo de análise foi ampliada no decorrer da pesquisa, porque, além de representarem as vivências que embasaram as reflexões das pessoas durante as entrevistas individuais, suas filmagens representaram outro importante material de análise. Assistindo aos vídeos, pude aprofundar a análise das entrevistas, levantar questões relativas à prática pedagógica e ouvir depoimentos feitos pelas pessoas no espaço da sala de aula.

O trabalho realizado no segundo momento da pesquisa de produção musical e de gravação também ampliou o corpo de análise, já que proporcionou mais seis semanas de atividades musicais no percurso, trazendo mais vivência com as pessoas, mais anotações do pesquisador e agregando às fontes de pesquisa uma conversa de avaliação do processo de gravação, que incorporou nova visão das pessoas do processo como um todo. Todas essas etapas permitiram acessar depoimentos e histórias em espaços diversos, como o cafezinho, a mesa da janta, a cantina da universidade, a antessala do estúdio esperando pela gravação, trazendo sentimentos e emoções para o corpo da análise, sem deixar de lado o rigor científico.

As análises e discussões envolveram muito o que as pessoas falaram sobre estar num papel diferente no ambiente pedagógico nas aulas durante o desenvolvimento dos projetos criativo-musicais. Entre suas explicações sobre esse papel diferente, destacaram-se a participação ativa nas ações pedagógicas da sala de aula, podendo tomar decisões musicais, definir caminhos, fazer escolhas musicais e desafiar seu potencial. Esse papel ativo esteve sempre ligado à problematização das questões musicais e dos temas sociais. Os elementos que permearam os processos criativos-musicais e as escolhas que tiveram reflexo na criação musical vieram de problematizações que foram estabelecidas da visão delas e deles sobre música e sobre sua realidade.

A análise sobre a prática musical criativo-problematizadora também mostrou reflexos em outro aspecto da sala de aula: a hierarquia entre as pessoas e seus saberes. Permitiu a discussão sobre o estabelecimento de uma outra relação nas aulas de música, mais horizontal, que busca distanciar-se do

autoritarismo, envolvendo também a problematização sobre a autoridade pedagógica nas aulas de música, questionando a hierarquia entre as pessoas na sala de aula e seus saberes.

Esse “papel outro” que estudantes ocupam no processo pedagógico se mostrou condição essencial para a busca de práticas pedagógicas em música que produzam fissuras em estruturas pedagógicas bancário/coloniais. É como um pré-requisito. Considerando a ação-criativo-musical problematizadora enquanto componente da prática pedagógica que se instaura no desenvolvimento dos projetos criativo-musicais, afirmo com base neste estudo que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas decoloniais em aulas de música, porquanto estabelece uma sala de aula horizontal, dialógica e com participação ativa das pessoas.

A mobilização do pensamento crítico ampliou a concepção e a relação das pessoas com a música à medida que a problematizaram, imaginaram e agiram para concretizar novas ideias musicais. Colocadas diante do desafio de agir criativamente com a música, as pessoas disseram que foram aprendendo sobre as “coisas da música”, indicando um desvelamento sobre a música.

A ação criativo-musical levou a música a uma condição de *percebido destacado*, proporcionando momentos de pensar criticamente sobre música e possibilitando que as pessoas revissem seu próprio lugar neste universo. Isso mostrou-lhes uma visão mais ampla sobre a música e uma relação diferente com a música construída na ação criativo-musical.

Nessa perspectiva, os resultados do presente estudo mostraram dois princípios em que a ação criativo-musical problematizadora, em situações de aprendizagem musical, pode produzir fissuras decoloniais na estrutura pedagógica de aulas de música na escola. Um deles foi o estabelecimento de outro papel no processo educativo-musical – mais ativo e autônomo – numa estrutura horizontal e participativa, que pode combater o pilar do autoritarismo e a estrutura vertical das estruturas pedagógicas bancárias/coloniais.

O outro se refere ao fato de, na ação pedagógica criativa com a música, as pessoas poderem criar, ampliar e recriar as maneiras de ver e de se relacionar com a música. As pessoas tiveram suas concepções e formas de relação com a música transformadas e ampliadas, aumentaram seus conhecimentos e

argumentos, combatendo outro pilar central da educação bancária/colonial: a alienação.

Os trabalhos da Educação Musical no contexto da criatividade apontam para o potencial crítico e transformador das práticas criativas. Todavia, esta pesquisa amplia o debate sobre a criticidade, argumentando sobre o caráter problematizador que permite aos estudantes ampliarem sua visão e sua relação com a música. Nessa perspectiva, é oportuno enfatizar que uma contribuição desta pesquisa para o conhecimento na área da Educação Musical é a construção de aportes teóricos que articulam práticas pedagógicas criativo-musicais emancipatórias com concepções de pedagogias decoloniais.

Tal aporte pode servir para orientar novas pesquisas que busquem desvelar mecanismos de hierarquização na interação musical escolar. Compreender a sua presença e seu funcionamento pode contribuir para ultrapassar os limites que esses mecanismos representam, orientando planejamentos pedagógicos, formação de professores e políticas públicas que caminhem para uma educação musical que priorize a equidade e a emancipação.

Desenvolver a pesquisa com pessoas adultas em alfabetização foi muito eficaz para chegar aos resultados apresentados. Para Freire (1987), a emancipação de homens e mulheres ocorre no movimento de resgatar sua humanidade. Se a leitura do mundo está conectada com a leitura da palavra, a alfabetização é um elemento central nesse resgate, já que insere as pessoas no mundo com o que de mais básico lhes foi negado: a leitura e a escrita, além de ampliar sua visão sobre a realidade em que vive e o constitui enquanto ser social. Nessa perspectiva, esta pesquisa pode contribuir para ampliar as discussões no âmbito da educação básica para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e a alfabetização de pessoas adultas.

No Brasil, proporcionar a alfabetização e a escolarização básica das pessoas adultas ainda é um caminho longo a ser percorrido. Nesse sentido, mostra-se importante a produção e a proliferação de pesquisas e práticas pedagógicas que mantenham a EJA na direção de uma educação crítica. Com isso, evidencia-se a relevância dos estudos nessa modalidade, já que a desigualdade social cresce em nosso país e a escolarização crítica é uma arma

potente na luta por pessoas conscientes que podem transformar nossa realidade numa sociedade com justiça de oportunidades. Busca-se encorajar pesquisadores e educadores com foco em pessoas jovens e adultas a considerar a ação criativa como emancipadora e questionar práticas bancárias/coloniais na EJA.

Algumas questões que não foram abordadas devido às limitações desta pesquisa podem ser objeto de pesquisas futuras. Uma delas seria a análise das produções criativas das pessoas durante as ações criativo-musicais: o que tais produções poderiam dizer sobre a vida musical das pessoas e suas histórias? As canções, os versos, os arranjos criados nas práticas criativas vivenciadas pelas pessoas podem ser analisados com base em referenciais que consideram a colonialidade como constituinte das relações sociais no Brasil e trazer pistas de como violências herdadas da colonialidade estruturam e definem papéis e lugares sociais; neste caso, musicais.

Outra possibilidade que emergiu no caminho da pesquisa está relacionada à aprendizagem musical. Nesta pesquisa, o foco sempre esteve voltado para *como*, ou ainda, *de que maneira*, o aprendizado musical aconteceu em situações de aprendizagem musical orientadas pela ação criativo-musical problematizadora. Todavia, penso que é possível voltar mais o olhar para o que as pessoas aprenderam e ampliar os estudos sobre o potencial da ação criativo-musical enquanto orientação pedagógica.

As categorias ligadas às discussões sobre a colonialidade também são temáticas que podem ser ampliadas a partir deste estudo e gerar pesquisas importantes para a área. Nosso foco se voltou para a estrutura pedagógica, mas, nesse processo, tivemos pistas de como a história de cada pessoa com a família e com a escola reflete estruturas construídas pela colonialidade e como isso foi determinante na construção de seus papéis atuais na sociedade. Trabalhos dessa natureza são muito importantes para a Educação Musical, porquanto abordam a questão das desigualdades e do racismo estrutural presente nas instituições educativas no país. Podem ampliar as possibilidades da área em compreender de que maneira elementos coloniais como o racismo e o sexismo, que estão na base do silenciamento e da desigualdade de oportunidades, determinam lugares na relação com a música e na sociedade.

Por fim, nesta pesquisa participativa pude analisar práticas musicais na sala de aula que proporcionaram às pessoas experiências criativas de composição, experimentação e execução musicais, realizadas numa prática pedagógica crítica em educação musical. Dessa forma, a ação criativa com a música caminhou sempre ao lado da reflexão, com o objetivo de ampliar a visão de mundo e de música. Nesse sentido, a ação criativa musical problematizadora pode indicar alternativas para aulas de música baseadas na emancipação, no pensamento crítico e na conscientização sobre a música e o mundo em que se vive.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (doutorado), UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 45-53, 2010.
- ALVES, Carolina Gonçalves. “O abre alas que eu quero passar”: rompendo o silêncio sobre a negritude de Chiquinha Gonzaga. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.
- AMORIM, Humberto. “A carne mais barata do mercado é a carne negra”: comércio e fuga de escravos músicos nas primeiras décadas do Brasil oitocentista (1808-1830). **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 23, n.2, 2017
- ANASTÁCIO, Luiza Gaspar. Modernidade, colonialidade e tradição: uma reflexão sobre o repertório padrão de concerto no estudo e prática do violino. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005
- BARROS et al. Música ameríndia no Brasil pré-colonial: uma aproximação com os casos dos Tupinambá e Tapajó. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 21, n.3, 2015.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, Relações Étnico Raciais e Decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação. **ORFEU**, v3, n2. 2018.
- BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, v.19, n.26, 2011.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educação, Santa Maria**, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.
- BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.34, 42-57, 2015.

BEINEKE, V. e OLIVEIRA R. D. Critical pedagogy in action: a study on interaction and dialogue in musical composition. In: ARAÚJO R. C. **Brazilian research on creativity development in musical interaction**, Ed Routledge/Taylor & Francis Group (UK), 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Resolução n.º 1/2000** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Resolução n.º 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEF, 2000c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental**. MEC, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. Vol. 1. MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. Vol. 3. MEC, Brasília, 2002a.

BURNARD, P. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.

CANDEMIL, Luciano da Silva. Panorama das pesquisas sobre a música do candomblé. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 25, n. 1, 2019.

CARABETTA, Silvia. Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017.

CASTRO GOMEZ, S. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro y R. Grosfoguel (Ed.), **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CICHOSKI, Pâmela. ALVES, Adilson Francelino. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 14, n. 34, 2019.

CICHOSKI, Pâmela. **A interdisciplinariedade na pesquisa e na ação: contribuições de orlando fals borda**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade estadual do oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

COHON, José Calixto Kahil. Mbaraka: a viola caipira Guarani mbya. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

CÓRDOBA, Héctor Miguel Vázquez. A educación musical como oportunidad para el aprendizaje de la cosmovisión de los pueblos indígenas en el sistema educativo mexicano: El caso de la Huasteca. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017

COSTA, Juliana Ripke da. Canto de xangô: uma tópica afro-brasileira. **ORFEU**, v1, n1. 2016.

CUMES, Aura Estela. Mujeres Indígenas, patriarcado y colonialismo: um desafío a la segragación comprensiva de las formas de dominio. **Anuário Hojas de Warmi**. No. 17, 2012.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen** : ensayos. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2015.

EUGENIO Benedito Lucas; TRINDADE Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**. Iturama (MG), v. 12, n. 7, 2017.

FALS BORDA, Orlando e MORA-OSEJO, Luiz. La superación del Eurocentrismo, enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical, **Polis – Revista Latinoamericana**, n. 7, 2004.

FERREIRA, Yuri Pinto. O que foi considerado, na década de 1950, uma música “ganesa”. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

FISCHER, Daniele Damasceno. **Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001b.

FRAGOSO, Daisy. Entre a tekoe e a sala de música: arranjos entre crianças não indígenas e guarani Mbya. **Revista da Abem**, v. 25, n. 38, 2017.

FRAGOSO, Daisy. Peteĩ po kyrĩgue mboraei: análise musical de cinco cantos guarani Mbya. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 25, n. 2, 2019

FRAGOSO, Daisy. A infância e o processo de ensino-aprendizagem entre os Guarani Mbya: jogo, música e educação. **ORFEU**, v2, n. 2017ª

GOMES, Francimária Ribeiro, Do Samba de Roda ao Rap: trânsitos musicais e marcadores sociais das diferenças em contextos de resistência de mulheres negras em Cachoeira, BA. **ORFEU**, v4, n1. 2019.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Música: notas sobre a operacionalização do conhecimento étnico nas práticas escolares. **ORFEU**, v3, n2. 2018.

GONNET, Daniel H. La construcción de conocimientos pluriversales en la escena del tango de principios de siglo XXI. La experiencia de la Escuela Orlando Goñi. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017.

GONZAGA, Eloisa Costa. **Da diversidade musical para uma educação musical antirracista**: análise de três livros didáticos de Artes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dissertação (Mestrado em música) -- Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Florianópolis, 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147.

HAYASAKA, Mateus. A música japonesa na Exposição Universal de Paris em 1900. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

HERBETTA, Alexandre. Currículos mais musicais: considerações sobre transformações em matrizes curriculares indígenas, escolares e universitárias. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

KLEBER, Magali de Oliveira. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da Abem**, v. 14, n. 14, 2006.

LAZZARIN, Luis Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da Abem**, v. 16, n. 19, 2008.

MACIEL, Edineiram Marinho. **Educação musical no século XXI: tradições e contradições – um estudo na escola pública de ensino fundamental na Bahia**. Tese (doutorado) UNEB, Salvador, 2017.

MACIEL, F.I.P; ROCHA, J. G; SANTOS, S. M. Alfabetização de jovens e adultos: “de dentro para fora”. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 11, 2019.

MESSINA Marcello, et. Al. Música Experimental, Técnicas Estendidas e Práticas Criativas como Ferramentas Decoloniais: um relato de várias torções e tensões. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

MACIEL, F.; ROCHA J. G.; SANTOS, S. M. Alfabetização de jovens e adultos: “de dentro para fora”. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, 2019.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, 2008, p. 287-324.

MORAES, Ana Alcidia de Araujo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. O uso da temática indígena na música de concerto latino-americana: casos do Brasil, Peru, México e Bolívia. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 22, n.1, 2016.

MOTA NETO, J. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Ed: CRV, 2016

MOTA NETO, J. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, n. 48, 2018.

NISCIA, Attilio L. D. Sobre el proceso de adquisición de instrumentos musicales de El Sistema. Hacia una epistemología ecológica en la educación musical. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017.

NOGUEIRA, Isabel Porto. Lugar de fala, lugar de escuta: Criação sonora e performance em diálogo com a pesquisa artística e com as epistemologias feministas. **VÓRTEX**, v. 5, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. **Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em educação musical na EJA**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, R. D.; BEINEKE, Viviane. Composição, diálogo e conscientização na EJA: um estudo no campo da educação musical. **EDUCAÇÃO (SANTA MARIA. ONLINE)**, v. 45, p. e30, 2020.

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

PELIZZON, L. V. M. O.; BEINEKE, V. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 8-35, 2019.

PEREIRA, Sérgio da Amorim, MATEIRO, Teresa. Práticas musicais na Licenciatura em Educação do Campo da UFT/Tocantinópolis: um estudo sobre as percepções de docentes e discentes. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v.5, n3., 2019.

PINGO, Lisandra Cortes. **Uma análise das múltiplas faces de Exu por meio de canções brasileiras: contribuições para reflexões sobre o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na escola**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **Intermeio**, vol. 23, n. 45, p.99-124, Campo Grande, 2017a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, v. 25, n. 39, 2017b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 23, n.2, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 201-245.

QUIJANO, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). **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.

RAMALHO, Anderson Pereira. **Loas, tambores e gonguês: a interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano, na perspectiva de uma educação para igualdade racial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal rural de Pernambuco, Recife, 2016.

ROSABAL-COTO, Guillermo. Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography. **Action, Criticism, and Theory for Music Education** vol. 15. 154–87. 2016.

ROSABAL-COTO, Guillermo. Costa Rica's SINEM: "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. **Action, Criticism, and Theory for Music Education** vol. 13. 2014

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ROSAS, Agostinho da Silva. Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. **Interitórios**, V.2, N.2, 2016.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **OPUS** (Belo Horizonte. ON LINE), v. 22, n.1, 2016.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes (org): **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, NUP, p. 14-125, 2011

SHIFRES, Flavio, e GONNET Daniel H. Problematicando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**, v.3, n.2, 2015, p. 51–67.

SCHIFRES, Favio; ROSABAL-COTO, Guillermo. Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017.

SERRATI, Paulo. Cuestional la colonialidad en la educación musical. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Fink; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Jusamara. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da Abem**, v. 15, n. 18, 2007.

SOUZA, Euridiana Silva. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, Volume 18, 56–84, 2019. Acesso: <https://doi.org/10.22176/act18.3.56>

SOUZA, Euridiana Silva. **Da arte de (re)posicionar-se: educação musical superior e construção de identidades profissionais de bacharéis em música que atuam no ensino**. Tese (Doutorado em música). Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Luan Sodré de. **Educação Musical Afrodiaspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do recôncavo baiano**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006. p.135-147.

SOUZA, Clarissa de; RAMIREZ, Liz Martinez; LARSEN, Juliane Cristina. A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**. N.10, V.1, 2020.

SOTO-SILVA, Ignacio. Música como Actividad Sociopolítica Discursos de resistencia en la música urbana mapuche williche. **VÓRTEX**, v. 5, n. 3, 2017.

TOVAR, Pilar Holguín. La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. **Revista internacional de educación musical**. Nº 5, 2017.

TUGNY, Rosângela Pereira; JAMAL JÚNIOR, José Ricardo. Guerra, predação e alianças no sistema acústico tikmũ'ũn. **VÓRTEX**, v. 3, n. 2, 2015.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En **cortito que's pa'largo**, 2014.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. WALSH (ed.), **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala. 2013

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes. Revista de Ciencias Sociales**. Año II, n. 4. 2015

APÊNDICES

Apêndice 1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS – CEPESH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de doutorado, intitulada “Colonialidade e Educação Musical: um estudo a partir de práticas criativas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas”. O objetivo geral da pesquisa é investigar e compreender, em processos criativos musicais, de que maneira as faces da colonialidade aparecem na história de pessoas jovens e adultas em alfabetização e como constituem sua relação com a escola e com a música.

Durante a pesquisa, você será convidado a participar de atividades de criação musical onde irá utilizar seus conhecimentos sobre música para criar uma obra musical em grupos, com seus colegas de classe. Depois cada grupo irá mostrar para a turma a criação que realizou. A realização das músicas e as apresentações serão filmadas para que possamos conversar sobre elas depois.

Após as atividades de criação musical, você será convidado a participar de uma conversa sobre essa atividade, contando um pouco de sua história de vida e sua história de relação com a escola e com a música.

Esta pesquisa possa causar algumas mudanças na rotina de trabalho da sala de aula e isso possa lhe causar algum estranhamento, já que apresenta uma proposta diferente e talvez ainda não vivenciada por você e seus colegas. A proposta de criação musical é considerada ainda uma atividade diferente das realizadas nas aulas na EJA.

O fato de o pesquisador estar observando e filmando as atividades pode intimidar, mesmo que só um pouco, sua participação nas aulas. Além disso, pode ser que, devido às gravações, você e qualquer um dos participantes da pesquisa, sintam constrangimentos e desconfortos durante os encontros.

Sendo assim, caso sinta algum tipo de constrangimento, embaraço, vergonha ou desconforto, você não precisará permanecer na pesquisa, podendo retirar seu consentimento de participação a qualquer momento, sem qualquer problema.

A sua identidade será preservada e seu nome não irá aparecer na pesquisa.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos seus momentos de participação na pesquisa (participação na criação musical e sua história contada na entrevista) para a produção de uma pesquisa e artigos científicos sobre educação musical na Educação de Jovens e Adultos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Após os esclarecimentos, caso você aceite participar da pesquisa, assine este documento. O documento possui duas vias, uma delas será para o pesquisador e outra será para você.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Rafael Dias de Oliveira

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 991186110.

ENDEREÇO: Rua Nelson Leopoldo dos Santos, 380. Vargem Grande, Florianópolis, SC.

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48) 3321-8195

Florianópolis - SC

CEP: 88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações sobre o projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

Assinatura: _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .

Apêndice 2

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS - CEP SH
---	--

Termo de Assentimento

Eu _____ aceito participar da pesquisa *Colonialidade e Educação Musical: um estudo a partir de práticas criativas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Declaro que o pesquisador Rafael Dias de Oliveira me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Estou ciente de que participarei de atividades de criação musical e que essas atividades serão filmadas. Também sei que participarei de entrevistas individuais após essas atividades, que serão gravadas e utilizadas pelo pesquisador em sua pesquisa e possíveis artigos científicos.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não. O pesquisador me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura do (a) estudante

participante: _____

Assinatura dos

pais/responsáveis: _____

Ass.

Pesquisador: _____

Apêndice 3

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOVENDO SERES HUMANOS - CEP SH
---	--

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____,
 RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos desta pesquisa, as atividades que irei participar, os possíveis desconfortos que poderei sentir e os benefícios da pesquisa, estou ciente da necessidade do uso de minha imagem e do meu depoimento para a realização desta pesquisa. Assim sendo AUTORIZO, através deste documento, o pesquisador Rafael Dias de Oliveira a realizar as filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (artigos e apresentações em congressos), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado

Florianópolis, _____ de _____ de 2021

 Rafael Dias de Oliveira

 Estudante Participante da Pesquisa

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS – CEP SH

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Este roteiro tem como objetivo ser um guia para as entrevistas individuais com os estudantes participantes da pesquisa. As entrevistas possuem caráter bastante livres e abertas:

- 1) Você pode contar sobre sua relação com a escola ao longo de sua vida?
- 2) Você pode contar sobre sua relação com a música ao longo de sua vida?
- 3) Como você se enxerga no mundo da música? Que papel você ocupa? Você gostaria de ocupar algum outro lugar?
- 4) Com relação a música, existe algo que você gostaria de ter realizado e que não conseguiu ainda realizar?
- 5) Qual a importância, papel da música na vida das pessoas?
- 6) Como você explicaria o que faz de algumas pessoas músicos e outros não?