

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CECÍLIA MELO DA SILVA

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL:

Possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória

Campinas

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CECÍLIA MELO DA SILVA

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL:

Possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Nima Spigolon.

Campinas
2022

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38p Silva, Cecília Melo da, 1998-
Pedagogia e educação musical : possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória / Cecilia Melo da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Nima Imaculada Spigolon.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Pedagogia. 3. Educação musical. I. Spigolon, Nima Imaculada, 1971-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Pedagogy and music education: possibilities and challenges of a democratic and emancipatory musical education

Palavras-chave em inglês:

Freire, Paulo, 1921-1997

Pedagogy

Musical education

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado

Banca examinadora:

Andre Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Data de entrega do trabalho definitivo: 15-07-2022



PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL:

Possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória

CECÍLIA MELO DA SILVA

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nima Spigolon

Orientadora

UNICAMP

Prof. Dr. Andre Luiz Correia Gonçalves de Oliveira

Segundo Leitor

UNICAMP

Campinas, 06 de julho de 2022

DEDICATÓRIA

Aos amantes da música e da educação,

Este trabalho é dedicado aqueles e aquelas que acreditam em uma educação mais humana e sensível, aqueles que lutam por uma escola democrática e sonham com dias melhores.

Aqueles que encontram na arte um lar, um refúgio, uma força.

Escrevo com afeto, e espero afetar.

Escrevo com esperança, para assim esperar.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus e a todos os Orixás, a meu pai Oxalá, minha mãe Iemanjá, a todas as entidades que me zelam, a Exu Tiriri, aos Caboclos, as Pretas e Pretos Velhos e todos aqueles que me guiaram até aqui.

As minhas mais velhas, que vieram antes de mim e construíram o caminho para que eu pudesse caminhar.

A minha família, minha companheira de vida e melhor amiga Katarine, meu amor, meu colo e meu porto seguro.

Aos amigos Guilherme, Cintia, Maysa e Laura que me acompanharam pelos anos de graduação e foram minha maior rede de apoio.

A Denise, minha psicóloga, conselheira e mentora na busca por uma vida mais plena por meio da saúde mental e emocional.

A Natalina, minha tia e mãe do coração, por quem tenho muito amor e hoje se encontra nos braços do Pai.

A minha mãe, Célia, a quem tenho muito respeito e gratidão.

Ao meu pai, Geraldo, Dom Quixote do Campo Grande, quem me ensinou as primeiras palavras e me desafiou a chegar até aqui.

A minha irmã, Jaqueline, com quem tomei gosto pela música.

A Nima, querida professora que me acolheu tantas vezes e abraçou comigo esse trabalho.

Aos meus alunos que, ao aprenderem, tanto me ensinam, que aquecem meu coração e são a fonte de onde bebo da esperança diariamente.

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar (FREIRE, 1977, pág. 17).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta como tema a pedagogia em interface com a música. Sua caracterização se dá por meio da escrita narrativa acerca de experiências no campo do trabalho profissional como professora de música e nas experiências da realização dos estágios durante o curso de Pedagogia. A metodologia fundamenta-se nos aportes da abordagem qualitativa instrumentalizada por meio da epistolografia em diálogo com a perspectiva decolonial. As subjetividades não comprometem as objetividades da pesquisa que considera a arte e a música como processos de uma educação emancipatória atravessados pelas relações estabelecidas durante o curso, os desafios de uma educação musical e as demais dinâmicas da vida: o trabalho, a família, os conflitos existenciais. O texto flui no formato de cartas, em escrita corrida, coerente e concisa, sem intervalos de títulos e subtítulos, esquivando-se de divisões por capítulos e aponta as decisões teórico-metodológicas ancoradas no conjunto de autores referenciados. Para concluir, o trabalho problematiza de que formas o pensamento pedagógico de Paulo Freire contribui para a elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem e propõe uma pedagogia democrática e emancipatória no campo da educação musical.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação Musical; Paulo Freire.

ABSTRACT

The present Course Completion Work (TCC) has as its theme the pedagogy in interface with music. Its characterization takes place through narrative writing about experiences in the field of professional work as a music teacher and in the experiences of carrying out internships during the Pedagogy course. The methodology is based on the contributions of the qualitative approach instrumentalized through epistolography in dialogue with the decolonial perspective. The subjectivities do not compromise the objectivities of the research that considers art and music as processes of an emancipatory education crossed by the relationships established during the course, the challenges of a musical education and the other dynamics of life: work, family, conflicts existential. The text flows in the form of letters, in running, coherent and concise writing, without gaps in titles and subtitles, avoids divisions by chapters and points out the theoretical-methodological decisions anchored in the set of referenced authors. To conclude, the work discusses the ways in which Paulo Freire's pedagogical thinking contributes to the elaboration of a teaching-learning proposal and proposes a democratic and emancipatory pedagogy in the field of music education.

Keywords: Pedagogy; Musical education; Paulo Freire.



Disponível em https://youtu.be/OGuhVWN6_Kk

“Vamos reaprender o Brasil
 (“esperançar” por esse chão)
 Vamos reencantar a nação
 Vamos cantar a vida de novo
 Paulo Freire morre não”

SUMÁRIO

Primeiras palavras	14
Encontros entre música e educação	17
Das possibilidades e desafios de uma educação musical emancipadora	23
Por uma educação musical não bancária	29
Reflexões sobre a prática em educação musical a partir de uma Pedagogia da Autonomia	36
Referências	44



“... Uma educação pautada na construção de novas formas de se fazer e estudar música”.

Primeiras Palavras

Campinas, 14 de junho de 2022.

Querida leitora,

As cartas que se seguem foram escritas para elaboração do trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. O presente estudo tem por princípio relacionar pedagogia e educação musical para discutir as possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória.

Uma educação emancipatória burla o aprisionamento de conceitos, ideias e abordagens que colocam a música num ensino fechado a modelos pré-estabelecidos, que perdem a poética criativa e a estética do cotidiano como arte, com hierarquias e burocracias que deixam a música inacessível (BATISTA, 2018). Na busca por processos de ensino-aprendizagem ativos, dispostos a inserir novos modos de fazeres musicais e por uma educação musical que valorize a voz do aluno, podemos encontrar na obra de Paulo Freire um caminho para a reflexão das práticas de educação musical, por meio de um olhar pedagógico, para propor uma educação musical mais humana e menos bancária.

Contudo, de que formas a pedagogia de Paulo Freire pode influenciar a educação musical para propor práticas de ensino-aprendizagem democráticas e emancipatórias? Esta pesquisa tem por propósito responder a essa questão e contribuir com o debate das pedagogias de educação musical.

A escolha dessa temática veio por interesse pessoal na área de educação musical, com base nas vivências de trabalho como professora de música, nas experiências de estágio tidas ao longo da graduação e mobilizada pelas reflexões e discussões durante todo o curso de pedagogia.

Este estudo vem em oposição a uma educação musical eurocentrada e tecnicista, que desconsidera o aluno e centraliza suas práticas no professor. Uma lógica baseada no mito do dom que afasta os educandos, onde o músico é visto como gênio afastado da sociedade, numa relação onde o professor é posto na posição de mestre e o educando na de aprendiz, um formato bancário e autoritário

que não estimula a autonomia do aluno e não o coloca como sujeito no processo de construção do conhecimento.

Este trabalho visa promover uma educação musical outra, uma educação que coloque o estudante como igual sujeito da construção do conhecimento, na proposta de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais democrático, de forma que estimule a criatividade e desenvolva a autonomia do educando. Uma educação pautada na construção de novas formas de se fazer e estudar música.

Essa proposta visa impactar direta e indiretamente no acesso ao estudo da música pelos marginalizados, pelos periféricos, pelos oprimidos e esquecidos, na luta pela voz e pelo direito daqueles que foram silenciados de serem ouvidos e de serem sujeitos ativos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho é discutir as possibilidades para uma educação musical democrática e emancipatória, inspirada em Paulo Freire. De forma mais específica, buscou-se apresentar materiais de estudos já publicados, apresentar conceitos relevantes ao debate e propor reflexões sobre a prática em educação musical.

A metodologia utilizada compreendeu uma pesquisa de natureza básica, com uma abordagem qualitativa, instrumentalizada pela epistolografia. Assim, sendo uma pesquisa exploratória, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentando uma visão geral sobre as possibilidades e desafios de uma educação musical democrática e emancipatória.



“... eu precisava aprender outra coisa antes da graduação em música. Eu queria ser uma professora melhor e a cada aula que eu dava sentia mais a necessidade de aprender a educar. Por isso escolhi fazer Pedagogia...”

Encontros entre música e educação

Campinas, 18 de junho de 2022

Querida leitora,

Escrevo esta carta num dia frio, na primeira casa em que morei, na companhia da minha família, minha companheira, Katarine, nossos três cachorros e dois gatos, a quem devo minhas alegrias, meu amadurecimento e o meu amor mais genuíno. Escrevo ouvindo música e bebendo um chá de camomila com maracujá. Aos poucos meu corpo desacelera, minha mente se acalma e as palavras vão encontrando o caminho até esta carta.

Aqui, com a intenção de contextualizar os caminhos que me levam a discutir as possibilidades de uma educação musical democrática e emancipadora, sinto a necessidade de contar como se deu meu encontro com a música, com a educação e com Paulo Freire.

Sempre tive na música um lugar. Lugar de encontros, de memórias, de momentos, de refúgio. Meu primeiro contato com a música aconteceu de forma natural, ouvindo a música que meus pais ouviam, que minha irmã ouvia, que meus vizinhos escutavam, que tocava toda sexta feira no carrinho de churros que alegrava a rua e convidava todas as crianças que lá estavam brincando para um lanchinho.

As músicas que embalavam o bar do meu pai, comércio muito simples construído ao lado de casa, eram sertanejas, tocadas por um radinho a pilha. O bar tinha uma paisagem sonora que misturava a música, na maioria das vezes com sanfona e viola, risadas e conversas, acompanhada vez ou outra pelo canto de um freguês mais animado, o som dos copos americanos sendo manejados, composto pela sinfonia de árvores plantadas na frente do comércio e por crianças de toda rua que brincavam, corriam e conversavam na sua frente, as vezes na própria rua, às vezes no campinho formado pelas árvores. Nesse lugar, nasci e vivi minhas experiências da infância.

Ainda quando criança, no auge dos meus cinco anos, surgiu um interesse muito grande pela música, em especial por tocar instrumentos. Meu pai tinha um pandeiro velho que era muito usado nas pequenas rodas de samba que seu amigo

“Jorjão” fazia nas tardes de sábado. Eu adorava tudo aquilo, as músicas, a energia que sentia ali, ensaiando algum ritmo com o pandeiro. Em algum momento pedi um violão de brinquedo, que se tornou minha companhia nas brincadeiras e nessas rodas de música que eventualmente aconteciam no bar. Jorjão me ensinava como tocar meu violãozinho, como deixar o som mais agudo para parecer um cavaco e chegou até a me prometer um cavaquinho de presente. Infelizmente, depois desse nosso último encontro em que me fez essa promessa, não o vi mais, pois Jorjão veio a falecer. Após sua partida, as rodas de samba pararam de acontecer, mas minha relação com a música ainda pulsava forte tal qual o meu coração de criança.

Alguns anos mais tarde, na convivência com minha irmã, adolescente na época, tive contato com uma música diferente da que conhecia. Ouvíamos juntas a música pop dos anos 2000, figuras como Britney Spears, Beyonce, Shakira, Avril Lavigne e bandas como My Chemical Romance, Black Eyed Peas, Fresno, Nx Zero, Charlie Brown Jr e CPM22 eram recorrentes em nossa casa. Gostava de ouvir as músicas que tocavam na Rádio Educadora e de assistir aos vídeos que passavam na Mix Tv.

Nesses tempos comecei a frequentar a igreja católica do bairro, na companhia de minha tia Natalina e de minha mãe. Confesso que minha atenção se voltava quase que toda para a banda e os músicos que tocavam durante a missa. Me lembro que certa vez, durante um cântico assisti toda a performance do violonista, o movimento das mãos, das cordas, tentando ouvir com mais clareza o instrumento. Naquele momento, percebi que gostaria muito de tocar violão de verdade algum dia.

Alguns anos mais tarde, nos mudamos para uma nova casa, ainda no mesmo bairro, porém afastada do bar de meu pai. Nessa fase, costumava ficar muito tempo sozinha em casa, pois não tinha mais a companhia do meu pai o tempo todo e minha irmã, seis anos mais velha que eu, começara a trabalhar, então tinha o hábito de ouvir o rádio de minha irmã, hora a rádio local, hora seus CDs de rock. Meus álbuns favoritos eram os da Fresno e do Blink-182. Cheguei a escutar todos os discos que ela tinha, geralmente aos sábados quando tinha mais tempo disponível e limpava a casa. Um dia, tive muita vontade de tocar violão, para acompanhar as músicas que estava escutando, então improvisei um instrumento com uma caixa de

sapato, um pedaço de madeira do estrado da cama, linhas de nylon pretas tiradas do tapete colorido do banheiro, canetas e lápis.

Estava ali meu primeiro instrumento musical. Costumava tocar ele nos meus momentos sozinhos e guardava, quase que escondia, o violão improvisado debaixo da cama, até que um dia minha mãe o encontrou e contei para ela sobre o meu desejo de aprender a tocar o instrumento. Ela me incentivou muito, conhecia uma moça que dava aulas e marcou uma aula teste para ver se aquilo realmente me interessava.

Na primeira aula, soube que estava no lugar certo. A professora, Elaine Placca, me explicou a nomenclatura do violão, como movimentar a mão direita e como fazer meus primeiros acordes, La maior (A), Mi maior (E) e Re maior (D). Nesse dia aprendi a tocar Cai Cai Balão, Marcha Soldado e uma outra dessas cantigas folclóricas. Saí do apartamento da professora Elaine radiante. Estava muito empolgada com o instrumento.

Seguimos fazendo aula até meados de junho daquele mesmo ano, quando minha professora se mudou para outra cidade e tivemos que parar com as aulas. Mesmo sem ter aulas, continuei a tocar violão, quase que religiosamente, todos os dias. Havia criado um vínculo com o instrumento, me dedicando a praticar o que já sabia e a aprender novas músicas, até que encontramos uma escola de música próxima a nossa casa.

Nessa escola, tive aulas de teoria musical com a professora e maestrina Elizangela Lopes e aulas de violão com o professor Cidinho Krunner. Estudei ali por cerca de um ano até que minha mãe não teve mais condições financeiras para pagar pelas aulas e tive que avisar aos professores que iria parar com o curso. Elizangela, que além de professora era dona da escola, me propôs uma espécie de estágio, onde eu teria que estudar e seguir avançando em música e, quando estivesse pronta, daria aulas de teoria e prática de violão na escola. Naquele momento eu iniciava, sem saber, a minha profissão.

Sendo professora na escola de música, segui ali por cerca de três anos, durante todo o período do meu ensino médio. Estudei na Escola Estadual Vitor Meireles, que se tornou em tempo integral quando estava no segundo ano, e que

incentivava muito aos alunos prestarem vestibular e continuar os estudos. Estudar na universidade e especificamente na Unicamp era um sonho para mim.

Passei todo o segundo ano do ensino médio sonhando com a faculdade de música, até que comecei a estudar para as provas de habilidades específicas. Naquele momento percebi que teria que estudar mais alguns anos para me sentir preparada para estudar música no ensino superior. Me questionei se conseguiria fazer isso, tendo que trabalhar após me formar, pois era inadmissível em casa não estudar ou não trabalhar formalmente, então me peguei num impasse: para realizar meu sonho de viver de música, eu teria que entrar na universidade assim que me formasse na educação básica.

Mas havia algumas questões quanto a isso, eu precisava necessariamente estudar em uma universidade pública, pois meus pais não tinham condições de pagar por uma faculdade particular e eu queria minha independência o quanto antes, então precisava conseguir isso sozinha. Era uma luta que só eu poderia lutar, ninguém lutaria por mim.

Envolvida com os estudos de música, me preparando para os vestibulares e dando aulas na escola de música do bairro, percebi que eu precisava aprender outra coisa antes da graduação em música. Eu queria ser uma professora melhor e a cada aula que eu dava sentia mais a necessidade de aprender a educar. Por isso escolhi fazer Pedagogia no vestibular e assim que me formei no ensino médio, após um ano e meio conciliando as aulas da escola com as do cursinho popular Proceu Conhecimento, da Moradia Estudantil da Unicamp, iniciei meus estudos em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Durante o primeiro ano de graduação, me afastei um pouco dos estudos da música. Já não dava mais aulas na escola de música do bairro em que morava e estava me dedicando integralmente a faculdade. Em 2017, me aproximei novamente da música, voltando aos meus estudos de violão popular, até que voltei a atuar como professora de música, dando aulas particulares de violão, guitarra e, mais tarde, de ukulele em meados de 2019.

Mobilizada pelas reflexões sobre a prática e embasada pelos aprendizados que obtive durante o curso de pedagogia, me aproximei dos debates em educação

musical, em especial dos debates decoloniais propostos pelo Fórum Latino-americano de Educação Musical, FLADEM.

Em constante processo de aprendizagem e reflexão sobre a prática em educação musical, me vi de encontro com Paulo Freire e em seus escritos encontrei conceitos que faziam sentido a educação como um todo e, dessa forma, também as práticas de educação musical.

Nessa perspectiva, o seguinte trabalho tem por objetivo apresentar os principais conceitos freirianos que podem colaborar com a construção de uma educação musical democrática, emancipatória e não bancária.



“Uma educação musical que caminhe para formação humana...”

Das possibilidades e desafios de uma educação musical emancipadora

Campinas, 26 de junho de 2022

Querida leitora,

Nesta carta, escrevo com a intenção de me aprofundar em alguns dos problemas que desafiam a educação musical e inviabilizam práticas emancipatórias.

Para a realização do seguinte trabalho, alguns procedimentos foram necessários para discutir as possibilidades para uma educação musical democrática e emancipatória. Dessa forma, esse estudo teve como finalidade realizar uma pesquisa de natureza básica, por meio de uma abordagem qualitativa, sendo assim uma pesquisa exploratória, realizada de janeiro de 2022 a junho de 2022.

Para obtenção dos dados necessários, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de boletins publicados pelo FLADEM: Fórum Latino Americano de Educação Musical, sendo eles: "Sobre a necessidade de decolonização da educação musical brasileira" (OLIVEIRA, 2018), "Educação musical, currículos e formação humana" (BATISTA, 2018) e "Aprendizagem como acontecimento: contribuições a propósito da educação musical como formação humana" (SANTOS, 2019).

Foi realizada a leitura dos artigos "O ensino da música num mundo modificado" (KOELLREUTTER, 1977), "Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra" (WALSH, 2018) e dos livros "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 1996), "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1968) e "Cartas a Guiné Bissau" (FREIRE, 1977).

Sem mais delongas, comecemos pela questão da colonialidade.

A colonialidade tem sido um problema urgente e desafiador que deve ser superado em todas as áreas do conhecimento, assim como pela música e pelos educadores musicais brasileiros. O processo de colonialidade do poder, saber e ser nos países e continentes em desenvolvimento, ou seja, nos territórios *mais ao sul*, vem se intensificando com a globalização capitalista. Desta forma, a cultura

moderna ocidental comete epistemicídio de toda e qualquer cultura que não seja a do colonizador europeu, assim como apaga as formas outras de se construir conhecimento, artes, ciências e de se fazer e estudar música.

É urgente a necessidade da crítica aos discursos que mantêm a música ocidental como manifestação universal, contudo, para desconstruir as práticas e ideologias do colonizador, é preciso ter o compromisso de conhecer e fortalecer as práticas de resistência, se permitir afetar-se pelas formas outras de música e de educação musical.

Conhecer e fortalecer as práticas de resistência cultural e estratégias de sobrevivência dos povos indígenas, negros e seus descendentes que vêm bravamente resistindo e protagonizando suas próprias narrativas e experiências estéticas nesses cinco séculos de imposição de subalternidade e dominação cultural tem de ser o compromisso de uma Educação Musical que se quer descolonizada, libertadora e emancipadora (OLIVEIRA; LARSEN; VIEIRA, 2018).

Para pensar esse lugar de descolonização do poder, do saber e do ser, Paulo Freire aponta para uma visão humanizada e educativa, numa educação crítica, dialógica, reflexiva e autônoma para transgredir. Dessa forma, precisa se buscar processos de ensino-aprendizagem ativos, dispostos a inserir novos modos de fazeres musicais, novos olhares, múltiplas sonoridades, novas teorias e metodologias, uma educação musical que valorize a voz do aluno. Se faz necessário assumir o compromisso com a formação humana:

É preciso e necessário que tenhamos a coragem de assumir o compromisso com a formação humana por meio da ética e da responsabilidade social, nós que somos educadores junto com os praticantes dos processos pedagógicos musicais, com vias a uma prática da formação humana corrobore para o conhecimento do Mundo, de si e do outro, sobretudo, produzindo alteridades. Pode ser essa a grande contribuição para a construção democrática para uma sociedade mais justa e humanizada que o Mundo hoje clama (BATISTA, 2018, pág. 4).

Conforme Koellreutter (1977), a arte é instrumento de progresso, de estímulo à personalidade e instrumento de libertação, assim, meio indispensável de educação devido à sua contribuição essencial à formação do ambiente humano.

Nesse sentido, se faz necessário uma educação musical com a função de transformar critérios e ideias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais, ou seja, que forme musicistas que encarem sua arte como arte aplicada, que coloque suas atividades a serviço da sociedade. Uma educação musical que

prepara músicos para uma carreira de real relevância para a sociedade exige que a função social do artista deixe o conceito tradicional de gênio isolado e seja colocado a serviço da sociedade (KOELLREUTTER, 1977).

Entretanto, na prática, falta análise das condições sociais do país aos cursos de música, onde se ensina uma música que diverge da realidade profissional e social. Pouco se orienta aos alunos sobre a realidade social do país no que diz respeito às chances profissionais. Na maioria das vezes, as escolas de música formam intérpretes com aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais, músicos especializados em repetição e reprodução, numa lógica tecnicista, e esvaída de sentido prático, de educação musical.

Por sua vez, o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social, no mais amplo sentido do termo, porque as realidades profissionais da sociedade de massa, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional do artista, ou seja, o "gênio" que permanece distante da sociedade (KOELLREUTTER, 1977, pág. 1).

A música moderna exige novos elementos sonoros, novos princípios de ordem e novos meios de notação que vão na contramão do que se ensina nas escolas tradicionais de música. No que diz respeito às práticas de ensino aprendizagem, os educandos são postos à margem, pois para essas escolas a experiência do educando não é relevante, obrigando-os a seguir as diretrizes que a escola determina e julga correto e adequado.

Ainda assim, de nada adianta reformular os currículos de música se a didática e a metodologia dos educadores não mudarem:

No entanto, não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas e se limitarem a transmitir os conhecimentos herdados, consolidados e frequentemente repetidos em aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor. Este tipo de didática deve ser gradativamente substituído pelo método prefigurativo de ensino, que orienta e guia o aluno, porém não o obrigando a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes aquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista (KOELLREUTTER, 1977, pág. 5).

Torna-se dever da educação musical substituir a didática tradicional para uma que oriente o aluno, sem o sujeitar à tradição. Uma educação musical que caminhe para a criação, onde o estudante questione o que se aprende e possa ser ouvido, onde possa interpretar e relacionar as obras primas do passado com o presente e

com o desenvolvimento da sociedade, que oriente para a criação e não para a repetição. Uma educação musical que caminhe para formação humana.

Nesse sentido, a pedagogia do afeto (SANTOS, 2019) é uma das possibilidades para uma educação musical emancipadora. Na pedagogia do afeto, há uma oposição aos padrões educacionais contemporâneos, aos objetivos de aprendizagem, programas e divisões de tempo em assuntos, entre outras ferramentas que colocam o educando em uma posição de passividade nos processos de ensino-aprendizagem.

A partir da pedagogia do afeto, resistir e produzir uma educação comprometida com a singularidade, com a desterritorialização dos processos educativos e seu controle e produção de indivíduos em série, torna-se uma missão. Um desafio de experiência coletiva e emancipatória, que estimula práticas educacionais alternativas, assume riscos e errâncias e pode acontecer em todos os espaços. Escuta o que os diferentes têm a dizer, realiza currículos impossíveis, mas necessários.

Conforme Santos (2019, p.2) *“Aprender vem de ser afetado por algo que nos leva a pensar e a querer voltar reiteradas vezes a esse lugar de afetos”* e ainda, uma música *“é sempre um corpo com poder de afetar e de ser afetado, um meio feito de qualidades e potências, um material-força. Aprender é decifrar esses signos, criar sentidos, ser afetado numa experiência do encontro”*.

Em oposição a uma pedagogia da instrução, a pedagogia do afeto se contrapõe a lógica da ação, de um saber baseado na reconhecimento:

A reconhecimento é um dos constrangimentos inevitáveis no exercício do pensamento e da prática pedagógica. Atos de reconhecimento conduzem fortemente a área de música (“isto é colcheia, é apogiatura, é levada de samba, é Beethoven, é contratempo), instaurando um já dado, no lugar de enfatizar “vamos ver o que está acontecendo”, ou vamos encarar um “enigma auditivo”. Uma escuta segue sempre sendo uma “escuta por referências”, dada pelo hábito, condicionada. (SANTOS, 2019, p. 5).

. Os atos de reconhecimento conduzem fortemente a educação musical, instaurando um já dado, não estimulando a observação e a problematização dos educandos. Ainda, conforme Santos e Kater (2017, p. 155), mesmo nos atos de experimentação, preferimos consumir a música do outro, demarcada, musicológica e

histórica, ao invés da música interior, da gente, com liberdade, experimentação, originalidade e criação.

Na educação musical, precisamos reconhecer a necessidade de evitar o aprendizado por reconhecimento. Como reforça Santos (2019), o compromisso mais profundo da educação musical vem a ser com a formação humana:

(...) acentuo o compromisso mais profundo da educação musical com a formação humana, contribuindo para a produção de aumento da potência de vida, que não se confunde com “melhoria da qualidade de vida”, mas segue fazendo a vida se renovar, vibrar, instituindo a lógica das intensidades, aumentando a potência de agir, reconstruindo um sentido de relacionamento, acionando a diferença, a criação, a invenção decorrente de encontros que não coloquem a vida em risco (SANTOS, 2019, p. 7).

Assim, pode-se afirmar que a aprendizagem como acontecimento, por meio da pedagogia do afeto, é uma das possibilidades para construir processos de educação musical comprometidos com a formação humana, processos emancipadores:

Estes são lampejos de dignidade humana e o exercício dos direitos do cidadão que se impõem à educação musical como prática micropolítica e micro social, no momento ainda fortemente conduzido pela prevalência de práticas educacionais e pedagógicas calcadas na reconhecimento, no colonialismo, nos modelos educacionais que acabam por excluir, matar o desejo e contribuir para o enfraquecimento de esperanças (SANTOS, 2019, p. 7).

Dessa forma, como nos mostra SANTOS (2019), a pedagogia do afeto pode ser apontada como um dos caminhos que conduzem a uma educação musical emancipadora. Numa pedagogia do afeto, envolve-se experiências de problematização dos sujeitos da experiência ao habitar um território, sendo afetados por uma qualidade e afetando o meio, numa potência inventiva, um processo democrático que coloca o educando como sujeito ativo, onde o professor atrai afetos, puxa um material-força, acompanhando sua fluidez, numa experiência singular, na heterogeneidade e multiplicidade dos signos, no presente, constrangido pelas histórias de formação, hábitos e habilidades, de aprendizagens anteriores.



“... Uma educação musical que tem como compromisso a formação humana, não deve permitir que as práticas sejam mantidas dessa forma, pelo contrário, deve-se tomar-se consciência delas, por meio da reflexão crítica sobre a prática, para assim buscar superá-las.”

Por uma educação musical não bancária

Campinas, 20 de junho de 2022

Querida leitora,

Na presente carta, com o intuito de contribuir com o debate das pedagogias de educação musical e em contraposição as pedagogias bancárias e coloniais de reconhecimento e instrução, venho propor a reflexão a partir de alguns conceitos, elaborados por Paulo Freire, que são pertinentes para propor práticas de ensino-aprendizagem democráticas e emancipatórias.

Nas práticas de ensino de violão, do popular ao clássico, a observação atenta dos alunos a execução, ou interpretação do professor, por exemplo de uma música ou um exercício técnico, seguidas da tentativa de reprodução dos alunos do que foi observado, é um exemplo marcado das práticas de reconhecimento. Ainda, conforme Freire, em uma educação bancária “o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;” (2021, p. 82), numa lógica onde os educandos escutam docilmente o que o educador, que é o sujeito que sabe, diz.

Bem, partindo desta lógica, pode-se afirmar que essas práticas, comuns aos processos de aprendizagem de violão e outros instrumentos musicais, sugerem uma concepção bancária de educação. Quando os alunos observam atentamente a execução ou a interpretação perfeita do professor, a fim de reproduzir o que foi observado, como quem esculta docilmente a palavra dita pelo educador, o educador é posto na posição do que sabe, enquanto que os educandos são postos na posição dos que não sabem. Nesse sentido, o educador é o que atua, enquanto os educandos “têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador” (FREIRE, 2021, p. 82).

Dessa forma, o educador é o sujeito que conduz os educandos, muitas vezes por meio da narração, à memorização mecânica do conteúdo:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2021, p. 80).

Assim, o educador é sujeito do processo, enquanto os educandos são objetificados, objetos do processo de ensino do professor, ou seja, nessa relação “o educador é o que pensa; os educandos, os pensados”, “o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2021, p. 82). Assim, nos processos de ensino-aprendizagem de uma concepção bancária de educação, apenas o professor, sujeito do processo, atua ativamente no processo de construção do conhecimento, optando e escolhendo os conteúdos programáticos, enquanto os alunos, objetos passivos desse processo, seguem as prescrições do professor, jamais são ouvidos nas escolhas dos conteúdos e apenas se acomodam a eles (FREIRE, 2021).

Nessas práticas, o saber deixa de ser de vivido, de “experiência feito”, para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 2021, p. 83). O estudante aí, objetificado, torna-se passivo, silenciado, mero coadjuvante das práticas bancárias do professor, não opina, não se expressa, não tem seus conhecimentos e vivências levados em consideração, apenas espera docilmente pelos conhecimentos depositados pelo sujeito educador.

Para essa concepção bancária, a educação é simplesmente o ato de depositar, de transmitir valores e conhecimentos aos educandos, ato que estimula as desigualdades e atua para permanência e reprodução da “cultura do silêncio”, sendo fator fundamental para a manutenção de uma sociedade que oprime e marginaliza sua população. “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2021, p. 80-81).

Além dos impactos sociais a que a concepção bancária de educação influi, mais precisamente aos processos de ensino-aprendizagem marcados por essas práticas, nessa visão distorcida de educação não há criatividade, não há transformação, não há conhecimento, não há saber. Conforme Freire (2021),

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2021, p. 81).

Se, em uma concepção bancária, não é possível haver criatividade, criticidade, transformação e saber, também não seria possível desenvolver tais potencialidades com práticas de educação musical pautadas na reconhecimento, na reprodução e na repetição mecânica e tecnicista. Uma educação musical que tem como compromisso a formação humana, não deve permitir que as práticas sejam mantidas dessa forma, pelo contrário, deve-se tomar-se consciência delas, por meio da reflexão crítica sobre a prática, para assim buscar superá-las.

O educador, que aliena a ignorância, mantém as posições fixas, invariáveis. Estará sempre na posição do que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. “A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2021, p. 81).

O educando, quanto mais acostumado ao exercício de arquivar, memorizar, os ensinamentos depositados pelo professor, menos irá desenvolver sua consciência crítica. Mais difícil será sua inserção no mundo, menos possível será a sua consciência de sua potencialidade como transformador dele. Não será sujeito, se manterá objetificado. Dessa forma, o compromisso com a formação humana não será cumprido e,

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2021, p. 96)

Um educando, que nas práticas de aprendizagem do seu instrumento não é sujeito ativo no processo de construção dos conhecimentos, que não é estimulado a criar, a compor, a improvisar, que não é ouvido, que não é permitido musicar aquilo que pensa, que sente, que vive e que ouve, jamais aprenderá de fato. Será apenas mais um intérprete, reproduzidor das músicas que já existem, jamais cantará a sua voz, pois teve sua autenticidade negada, silenciada e negligenciada pelo professor sujeito.

Ao educador, sujeito que deposita seus conhecimentos ao educando objeto, num contínuo reproduzir e silenciar, mesmo que inconscientemente, com suas práticas bancárias, cabe a responsabilidade por dificultar o pensar autêntico, por

manter as distancias entre educador e educandos, por proibir o pensar verdadeiro, por educar para a reconhecimento do conhecimento e não para a formação humana.

Uma educação musical que se quer emancipadora, comprometida com a formação humana, deve-se lutar contra as práticas bancárias e cognitivas. Contra a concepção bancária de educação, Freire (2021) sugere uma educação outra, libertadora e problematizadora, onde a superação da contradição educador-educando torna-se um objetivo e neste sentido, as práticas de depositar, narrar e transferir conhecimentos e valores aos educandos não são mais aceitas.

Não seria possível à educação problematizadora realizar-se sem superar as contradições entre educador e educandos. Para se realizar como prática da liberdade, deve-se superar essas questões e isso só se torna possível por meio do diálogo.

É através do diálogo que se opera a superação das contradições entre educador e educandos e a partir disso não se tem mais o educador do educando e sim uma relação “educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2021, p. 95). E ainda:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2021, p. 95-96).

Em uma educação libertadora, problematizadora, o conhecimento, os conteúdos, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, uma propriedade sua e passa a ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, os seus conhecimentos à medida que os educandos também passam a conhecer. Os educandos então deixam aquele lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, para serem agora “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2021, p. 97). Neste sentido,

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”. (FREIRE, 2021, p. 97).

A educação como prática da liberdade, problematizadora, ao contrário daquela que é prática da dominação, bancária, “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2021, p. 98).

Torna-se fundamento essencial da educação problematizadora a emancipação e a autonomia dos educandos, para que estes deixem de ser objetificados e passem a ser cada vez mais sujeitos do seu processo, para que junto do educador, também sujeito do processo, possam superar as contradições, o intelectualismo alienante e o autoritarismo das práticas bancárias, superando as falsas consciências do mundo, sendo assim sujeitos de uma educação para a formação humana.

Tendo em mente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 24) e que “quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2021, p. 25), ensinar não é transferir conhecimentos ou conteúdos e “formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2021, p. 25). Precisa-se ter claro que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2021, p.25)

Dessa forma, como iguais sujeitos do processo de construção do conhecimento, temos as condições de verdadeira aprendizagem, onde os educandos, agora transformando-se em reais sujeitos, constroem e reconstroem o saber ensinado (FREIRE, 2021). Assim, nessa relação educador-educando com educando-educador, nos deparamos com a tríade do processo educativo, onde se conhece o conhecimento já existente ao ensinar e ao aprender e, estando abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente, através da pesquisa se constrói um novo conhecimento (FREIRE, 2021, p.30).

Conforme nos mostra Freire, pode-se encontrar em sua pedagogia possibilidades para uma prática em educação musical que não seja bancária, mas

sim libertadora e emancipadora, que contribua com a formação humana do educando, ao colocá-lo como igual sujeito do processo de ensino aprendizagem, estimulando a criação de novos conhecimentos ao invés da recongnição.

Na carta seguinte, nos aprofundaremos nos deveres e desafios do professor educador-educando para que seja possível uma prática de educação musical emancipadora e não bancária.



“Para que uma educação musical emancipadora, decolonial e democrática seja possível é preciso saber escutar o que os educandos tem a dizer. É preciso saber ouvir a sua música, suas questões, seus interesses, suas dificuldades, suas demandas e seus sonhos.”

Reflexões sobre a prática em educação musical a partir de uma Pedagogia da Autonomia

Campinas, 25 de junho de 2022

Querida leitora,

Escrevo esta que será a última das cartas desse trabalho, com o propósito de também refletir sobre as minhas práticas, tendo como companhia e inspiração a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Na formação permanentemente contínua dos professores, a reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental, assim não poderia encerrar este trabalho sem antes refletir sobre minha própria prática como educadora musical. Segundo Freire (2021, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, logo, nada mais justo que o fazer também nessas cartas.

Como educadoras, é preciso termos clareza de que uma prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2021, p. 39). Assim, num constante movimento circular entre planejar, exercer e refletir sobre a prática, torna-se possível melhorar nossas ações, torná-las mais democráticas, mais potentes, mais emancipadoras.

Ao tornar-se crítico de si mesmo e de suas práticas, toma-se também consciência das nossas inconclusões, e ao tomar consciência de que somos inacabados, nos tornamos educáveis e abertos a aprender mais, pois

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (FREIRE 2021, p. 57)

Dessa forma, conscientes de que somos inacabados, nos permitimos aprender, nos permitimos admitir para nós mesmos que não sabemos tudo e aí encontra-se a boniteza do fazer pedagógico, o que sei não é tudo, e não saber tudo é o que me torna capaz de saber mais.

Para além da reflexão de nossas práticas e da consciência de que somos inacabados e por isso capazes de aprender, nos tornamos mais soltos e mais disponíveis à medida que entendemos nossa posição de educador-educando na relação com nossos educandos-educadores. Nesse sentido, para que tenhamos práticas de educação musical emancipadoras, comprometidas com a formação humana, é de fundamental necessidade que reflitamos constantemente sobre nossas práticas, que tenhamos como hábito questionar nossas atitudes e ter conscientemente a clareza da nossa incompletude para poder seguir continuamente sendo educados.

Uma educação musical que se queira emancipadora, deve ter como objetivo fundamental a autonomia de seus educandos, para que esses sejam sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. O educador que tem esses fatores como propósito, deve ser coerente desafiando o educando a produzir sua compreensão do que se é comunicado ao invés da mera reprodução do conteúdo.

Por isso, conforme Freire,

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2021, p. 47)

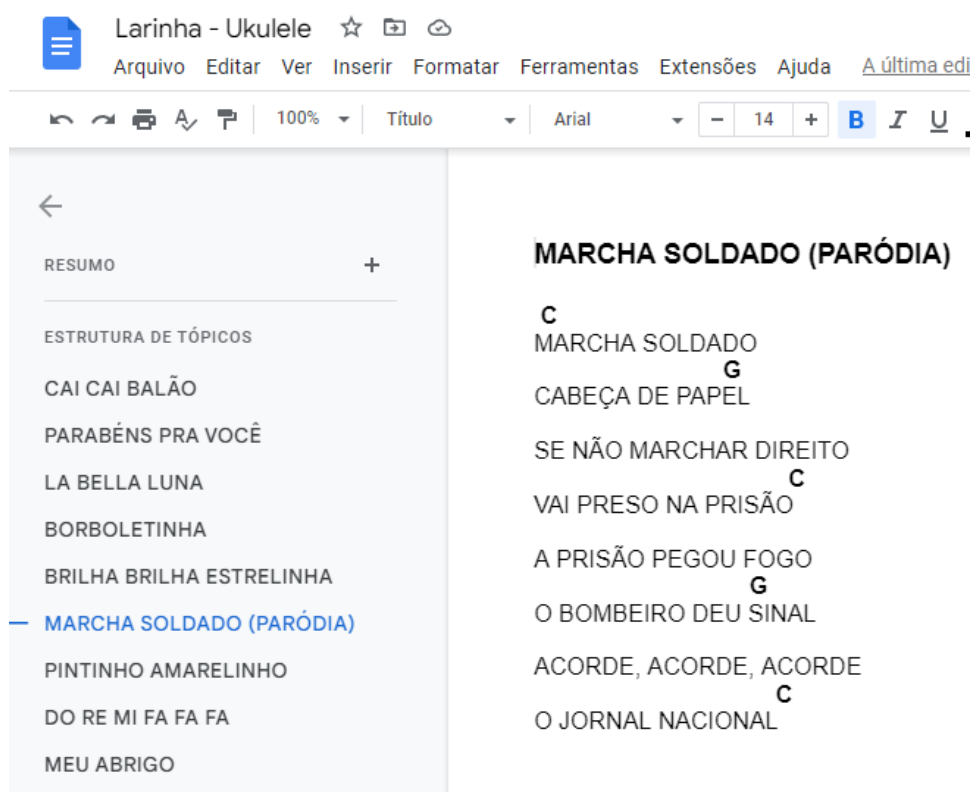
Dessa forma, com o propósito de refletir sobre as práticas em educação musical para propor práticas emancipadoras que tenham como objetivo a autonomia dos educandos, bem como sua formação humana, a partir dos conceitos freirianos, podemos encontrar algum caminho para uma educação musical emancipadora, democrática e decolonial.

Talvez seja necessário nos questionar diante das atividades que planejamos e levamos para nossos educandos sobre o real propósito delas. Nos perguntar: esse exercício sugere repetição ou possibilita a criação? Esse repertório faz sentido ao meu aluno? O que meu aluno costuma ouvir? O que meu aluno sente ao tocar determinada música? O que pensa ao ouvir música? O que interpreta da letra da música que está sendo trabalhada? Faz-se necessário, questionar, se questionar e ser questionado por seus alunos. É preciso ouvir, é preciso dialogar.

Se se quer uma prática onde educador e educando são iguais sujeitos do processo, então o diálogo é fundamental. É fundamental para nós educadores-educandos musicais sermos menos egocêntricos e admitir as nossas falhas a nós mesmos. Se em uma pergunta feita por um educando não sei a resposta, não convém inventar uma ou simplesmente dizer que “não faz parte da aula ou do conteúdo sendo trabalhado” e sim de juntos tentarem responder à questão e assim, juntos, produzirem o conhecimento.

Certa vez me dei conta disso quando em certa aula fui questionada por uma aluna. L., 8 anos, estava aprendendo Ukulele. Ela me perguntou qual fora a primeira música que aprendi a tocar e respondi a ela “Cai Cai Balão”. Então L., que já tocara Cai Cai Balão, me perguntou qual teria sido a segunda música que aprendi a tocar, e ao saber que fora Marcha Soldado, pediu para que aprendesse a tocar essa também. Escrevi a música em seu caderno e ao cantar a letra, L. me interrompeu: “Professora, não faz sentido essa letra!”, curiosa ao ouvir sua indignação, pedi para que me explicasse o que não tinha sentido para ela na letra e fizemos uma paródia da música, reescrevendo de forma que fizesse sentido para L.

Bem, nossa paródica ficou composta dessa forma:



Para L., não fazia o menor sentido alguém ser preso no Quartel e não numa Prisão, fazia sentido a Prisão pegar fogo e o bombeiro socorrer, enquanto alguém chamava pelo jornal nacional para que fizesse uma notícia a respeito. Fiquei maravilhada com a sua criatividade e não deixei de registrar o momento. Um momento que poderia ter passado despercebido se não fosse ouvido. Aprendemos então a tocar juntas a nossa paródia e cantamos. Aprendemos e fez sentido a L.

Outra vez, M., 10 anos, também estudante de ukulele, me questionou: “Porque não aprendemos as notas com as nossas próprias músicas?” e aí começamos a tarefa de contar histórias a partir do nosso instrumento. Boa parte do seu caderno de música é composto por músicas nossas, músicas dela, músicas que escolhemos juntas, que fazem sentido ambas sujeitas do processo:

Primeiro, eram só notas, acordes:

Mari - Ukulele ☆ 📁 🌐

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Ferramentas Extensões Ajuda [A última edição foi feita há 9 dias](#)

100% Titulo Arial 14

←

RESUMO +

ESTRUTURA DE TÓPICOS

- MÚSICA DA MARI
- LEÃOZINHO
- DONA DE MIM
- BRILHA BRILHA ESTRELINHA
- BORBOLETINHA
- MÚSICA BOM DIA
- MÚSICA BOA NOITE
- DORME MAMÃE
- MÚSICA FELIZ
- ATIREI O PAU NO GATO
- ESPELHO MÁGICO

MÚSICA DA MARI

Parte 1

F = FA MAIOR G = SOL MAIOR C = DO MAIOR Am7 = LA MENOR COM SÉTIMA F = FA MAIOR G = SOL MAIOR Am7 = LA MENOR COM SÉTIMA Am7 = LA MENOR COM SÉTIMA

Parte 2

C = DO MAIOR D7 = RE MAIOR COM SÉTIMA D = RE MAIOR C = DO MAIOR C = DO MAIOR D7 = RE MAIOR COM SÉTIMA D9 = RE C/ NONA C = DO MAIOR

C = DO MAIOR Am7 = LA MENOR COM SÉTIMA C = DO MAIOR Am7 = LA MENOR COM SÉTIMA C = DO MAIOR

Depois, letras que contavam histórias nossas:

Mari - Ukulele ☆ 📁 🌐

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Ferramentas Extensões Ajuda [A última edição foi feita há 9 dias](#)

100% Titulo Arial 14

←

- LEAOZINHO
- DONA DE MIM
- BRILHA BRILHA ESTRELINHA
- BORBOLETINHA
- MÚSICA BOM DIA
- MÚSICA BOA NOITE
- DORME MAMÃE
- MÚSICA FELIZ
- ATIREI O PAU NO GATO
- ESPELHO MÁGICO
- LENTO E RÁPIDO
- LA BELLA LUNA
- MÚSICA DA BELA
- TUDO ENROLADO
- QUE MÚSICA QUE É?
- DORME E ACORDA
- CHUVA CHOVE NO CHUVEIRO
- TREVO

MÚSICA BOM DIA

4x:
C BOM DIA, VAMOS ACORDAR
G BOM DIA, VAMOS LEVANTAR
Am QUE HOJE, O DIA É ESPECIAL
F O DIA VAI SER MUITO LEGAL
C BOM DIA.

MÚSICA BOA NOITE

4x:
C BOA NOITE, VAMOS DORMIR
G BOA NOITE, VAMOS DESCANSAR
Am QUE AMANHÃ O DIA É ESPECIAL
F VAMOS LÃ, VAI SER MUITO LEGAL

C = DO MAIOR

G = SOL MAIOR

Am = La menor

F = FA MAIOR

Músicas que falavam sobre sentimentos:

Mari - Ukulele ☆ 📄 ☁

Arquivo Editar Ver Inserir Formatar Ferramentas Extensões Ajuda A última edição foi feita há 9 dias

100% Título Arial 14 B I U A

←

- DONA DE MIM
- BRILHA BRILHA ESTRELINHA
- BORBOLETINHA
- MÚSICA BOM DIA
- MÚSICA BOA NOITE
- DORME MAMÃE
- MÚSICA FELIZ**
- ATIREI O PAU NO GATO
- ESPELHO MÁGICO
- LENTO E RÁPIDO
- LA BELLA LUNA
- MÚSICA DA BELA
- TUDO ENROLADO
- QUE MÚSICA QUE É?
- DORME E ACORDA
- CHUVA CHOVE NO CHUVEIRO
- TREVO

MÚSICA FELIZ

A | -----0----- |

E | -----0----- |

C | ----0-----0----- |

G | -0-0--0-0--0-0--0-0-- |

A | -----3----- |

E | -----0----- |

C | ----0-----0----- |

G | -0-0--0-0--0-0--0-0-- |

A | -----0----- |

E | -----0----- |

C | ----0-----0----- |

G | -0-0--0-0--0-0--0-0-- |

A | -----3----- |

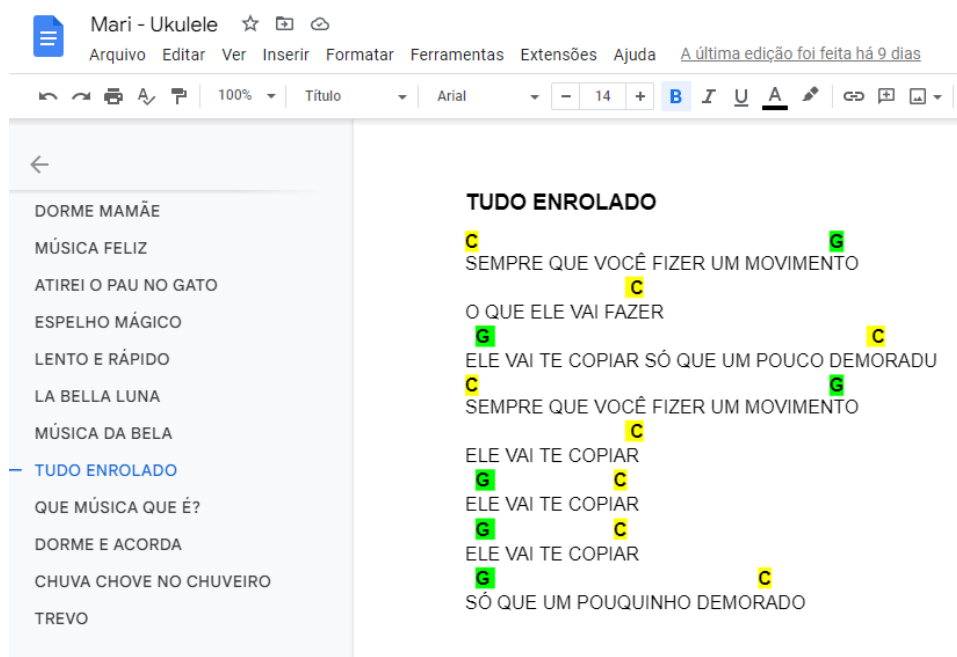
E | -----0----- |

C | ----0-----0----- |

G | -0-0--0-0--0-0--0-0-- |

C para terminar a música feliz

Sobre situações que vivíamos durante as aulas remotas no período da pandemia, como o efeito espelhado quando compartilhada uma tela:



Não consigo descrever o quão ricas foram essas experiências, o quão aprendi, aprendo e tenho aprendido com meus educandos-educadores.

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais. (FREIRE, 2021, p. 82)

Propor exercícios de criação ao invés de reproduzir técnicas, regras, imposições do sistema tonal, é possível as práticas de educação musical. Para que uma educação musical emancipadora, decolonial e democrática seja possível é preciso saber escutar o que os educandos tem a dizer. É preciso saber ouvir a sua música, suas questões, seus interesses, suas dificuldades, suas demandas e seus sonhos. Uma educação musical comprometida com a formação humana deve-se ser humanizada, atenta e sensível, aberta ao diálogo, fundamentada no sentido de educador e educando como sujeitos ativos dos processos de construção do conhecimento.

Podemos encontrar embasamento para tal em Paulo Freire e nos demais autores que aqui foram apresentados, mas somente assumindo o compromisso de

sermos educadores não bancários, tendo como objetivo a autonomia de seus educandos, refletindo sobre a própria prática, ouvindo seus educandos e assumindo a sua incompletude como educador, dando espaço para momentos de avaliação do processo, em conjunto com os educandos-educadores, ouvir a sua voz e aprender com eles é que fato se torna possível uma educação musical decolonial e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Leonardo Moraes. **Educação Musical, Currículos e Formação Humana**. Boletim Fladem, p. 1-4, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

KOELLREUTTER, H. J. **O Ensino da Música num Mundo Modificado**. In: KATER, Carlos (org.). Educação musical: Cadernos de Estudo. No 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/ FAPEMIG, [1977], 1997. p. 53-59

OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de; LARSEN, Juliane Cristina; VIEIRA, Djenane. **Sobre a necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira**. Boletim Fladem, p. 1-4, 2018.

SANTOS, Regina Marcia Simão. **Aprendizagem como acontecimento**: contribuições a propósito da educação musical como formação humana. Boletim Fladem, p. 1-11, 2019.

SILVA, Cecilia Melo da. **Caderno de Ukulele**: Mariana. Campinas, 2021. Disponível em:
https://docs.google.com/document/d/1cZ6DWai3V8zGcHAqRa5VhzRRrWv6K_u7GR55K-Q7Oal/edit. Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVA, Cecilia Melo da. **Caderno de Ukulele**: Lara. Campinas, 2021. Disponível em:
https://docs.google.com/document/d/1cZ6DWai3V8zGcHAqRa5VhzRRrWv6K_u7GR55K-Q7Oal/edit. Acesso em: 25 jun. 2022.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 1-16, 2018.